COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Desafíos de género en la educación, cultura y sociedad: Un análisis multidimensional

Coords.
Elena Bandrés Goldáraz

Dykinson, S.L.

Desafíos de género en la educación, cultura y sociedad: Un análisis multidimensional

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

DESAFÍOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD: UN ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL

Coord.

ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ

Dykinson, S.L.

2024

Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

DESAFÍOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD:
UN ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 187 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-929-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN 11

SECCIÓN I.
GÉNERO Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. IDENTIFICACIÓN DE CUESTIONARIOS SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO. SCOPING REVIEW 14
Mª CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
MARÍA FARIÑA RAMOS

CAPÍTULO 2. IDENTIFICACIÓN DE LA ANSIEDAD ACADÉMICA EN ALUMNADO UNIVERSITARIO. SCOPING REVIEW 37
Mª CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
MARÍA FARIÑA RAMOS
LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA

CAPÍTULO 3. VISIBILIZACIÓN DE MUJERES CIENTÍFICAS EN TEXTOS ESCOLARES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL ÁREA DE FÍSICA 71
JAVIERA BRAVO COLLADO
PAULA VERDUGO-HERNÁNDEZ
PAOLA RAMÍREZ

CAPÍTULO 4. ¿PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA? UN ANÁLISIS DEL TEXTO ACADÉMICO 94
MARÍA EGEA HERNÁNDEZ
AIDA PINOS NAVARRETE
JUAN CARLOS MAROTO MARTOS

CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y DEL PROCESO LECTOR EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA LITERATURA ESCRITA POR MUJERES: EL EJEMPLO DE *SULA* DE TONI MORRISON 111
ANA LUJÁN JIMÉNEZ

CAPÍTULO 6. REPRESENTACIONES DE LA MASCULINIDAD EN ALUMNOS DE PRIMARIA 132
DANIEL SUÁREZ BEJINES
ÁNGELES REBOLLO CATALÁN

CAPÍTULO 7. TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: CÓMO DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES EN LA HISTORIA Y PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO 154
SEILA SOLER
PABLO ROSSER

CAPITULO 8. SIMONE DE BEAUVOIR ET SA VISION EXISTENTIALISTE EN CLASSE DE FLE : UNE PERSONNALITÉ ET UNE PENSÉE TOUJOURS D'ACTUALITÉ 172
ALEXANDRA MARTI
MARÍA DEL CARMEN PARRA SIMÓN

CAPITULO 9. BRECHAS DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. MECANISMOS FOCALIZADOS EN ELIMINAR DESVENTAJAS 185
ANA MARÍA CASTRO MARTÍNEZ

CAPÍTULO 10. EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES CONTRA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA TITULACIÓN EN DOCENTES EN FORMACIÓN 206
ANDREEA GABRIELA PANA
ENRIQUE BONILLA ALGOVIA
IRENE CARO CAÑIZARES
EVA IZQUIERDO SOTORRIO

CAPÍTULO 11. POSICIONAMIENTO DE LA MUJER EN LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA. UN ESTUDIO BAJO PERSPECTIVA DE GÉNERO 224
VANESSA ARANDA QUIRÓS

CAPÍTULO 12. EDUCACIÓN: MARCO FUNDAMENTAL EN EL QUE DERECHOS Y VALORES SE ENCUENTRAN. CONSTITUCIÓN, IGUALDAD Y EQUIDAD EN LA REPÚBLICA DEL ECUADOR 243
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO
ROCÍO COLLADO-SOLER
CRISTINA MÉNDEZ AGUADO

CAPÍTULO 13. MUJERES EN LA CIENCIA: REFLEXIONES SOBRE GÉNERO, RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y TRABAJO EN UNA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL 260
VIOLETA MARIA DE SIQUEIRA HOLANDA

CAPÍTULO 14. LA REALIZACIÓN PERSONAL Y CONDICIONES LABORALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO 283
MIGUEL POSSO-YÉPEZ
VERÓNICA LEÓN-RON
CRISTIAN GUZMÁN-TORRES

SECCIÓN II.
MUJERES, HISTORIA Y CULTURA

CAPÍTULO 15. LAS MUJERES Y EL COMERCIO EN EL REINO DE GRANADA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES 306
JAVIER CONTRERAS GARCÍA

CAPÍTULO 16. LA INFLUENCIA DE LA CIVILIZACIÓN JUDEO CRISTIANA EN LA VIOLENCIA CONTRA EL CUERPO FEMENINO 321
MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA

CAPÍTULO 17. ISABELLA LEONARDA (1620-1704), COMPOSITORA Y MONJA ITALIANA EN LA ÉPOCA DEL BARROCO 336
CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ

CAPÍTULO 18. ANNA FREUD (1895-1982): UNA PSICOANALISTA, GESTORA, INVESTIGADORA Y DOCENTE EN LA EUROPA DEL SIGLO XX 350
CARMEN CAPDEPÓN PÉREZ

CAPÍTULO 19. LAS MUJERES COMO PROTAGONISTAS DE VIDEOJUEGOS: ANÁLISIS DE LOS MENSAJES Y DISCURSOS DE ODIO DISCREPANTES EMITIDOS EN FOROS DE HABLA HISPANA .. 366
LAURA GARCÍA-HUGUET
MAGDALENA MUT-CAMACHO

CAPÍTULO 20. ANÁLISIS DE LOS MODELOS ANATÓMICOS 3D TIPO ÉCORCHÉ PUBLICADOS EN INTERNET: CALIDAD, PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD CORPORAL 389
ÓSCAR HERNÁNDEZ-MUÑOZ

CAPÍTULO 21. LA CONSTRUCCIÓN DEL AMOR EN PIXAR ANIMATION STUDIOS ENTRE 1995 Y 2001: BUSCANDO ALTERNATIVAS A LA TRADICIÓN ROMÁNTICA 407
NEREA CUENCA ORELLANA
NATALIA MARTÍNEZ PÉREZ
SONIA DUEÑAS MOHEDAS

CAPÍTULO 22. VOCES SILENCIADAS. UNA RED DE COMPOSITORAS E INTÉRPRETES EN EL MODERNISMO CATALÁN 427
MARÍA SANHUESA FONSECA

CAPÍTULO 23. CONFLICTIVIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA EN MÁLAGA A FINES DE LA EDAD MODERNA: LA ACTUACIÓN FEMENINA A TRAVÉS DE LOS PODERES NOTARIALES 442
ELIZABETH GARCÍA GIL

CAPÍTULO 24. EXPLORANDO LA VISIBILIDAD Y EL TRABAJO DESARROLLADO POR LAS MUJERES EN EL CASTELLÓN DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XIX 462
GEMA BARREDA ASENJO

SECCIÓN III.
PERSPECTIVAS FEMINISTAS

CAPÍTULO 25. ABORDAJE INTEGRAL DEL ACOSO SEXUAL DESDE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA 476
NAÍR RODRÍGUEZ-CAL
PATRICIA ALONSO-RUIDO
IRIS ESTÉVEZ
CAPÍTULO 26. REFLEXIÓN METODOLÓGICA EN UNA INVESTIGACIÓN FEMINISTA DE ESTUDIO POR ENCUESTA 496
MÍRIAM COMET-DONOSO
PILAR FOLGUEIRAS-BERTOMEU
SÒNIA ESTRADÉ
CAPÍTULO 27. LA DESIGUALDAD DE LA MUJER ESPAÑOLA EN LA SOCIEDAD, ANALIZADA DESDE SU PARTICIPACIÓN EN EL EQUIPO OLÍMPICO ESPAÑOL 515
JOSUÉ RUBÉN GONZÁLEZ RUIZ
MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ
JAVIER CONDE PIPÓ
MARÍA ESTHER PUGA GONZÁLEZ
CAPÍTULO 28. DESMONTANDO IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LA MENSTRUACIÓN. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL..... 534
SARA ANTLER ORTIZ
RUBÉN GREGORIO PÉREZ GARCÍA
JUAN LÓPEZ MORALES
GABRIELA ESTEFANÍA VÁZQUEZ PEÑA
CAPÍTULO 29. LA NEUTRALIDAD METODOLÓGICA COMO FORMA DE VIOLENCIA EPISTÉMICA: MCDOWELL, CRARY Y LAS TEORÍAS FEMINISTAS DEL PUNTO DE VISTA..... 555
MARIO RODRÍGUEZ TAUSTE
CAPÍTULO 30. EL TECHO DE CRISTAL DE LAS ENFERMERAS DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA 569
EMILIO RUBÉN PEGO PÉREZ
ISIDORO RODRÍGUEZ PÉREZ
LOURDES BERMELLO LÓPEZ
CAPÍTULO 31. COMPETING GENDER DISCOURSES IN SPANISH POLITICAL PARTIES: FROM REAL GAPS TO INVOLUTION OF RIGHTS 591
SILVIA MOLINA PLAZA
CAPÍTULO 32. PRISIONERAS DE LA MARGINALIDAD: MUJERES GITANAS EN EL SISTEMA PENITENCIARIO ESPAÑOL 612
ROMINA SOLEDAD GRANA
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA
RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA

CAPÍTULO 33. LAS MOTIVACIONES TURÍSTICAS DE LAS MUJERES DEL COLECTIVO LGBTIQ+. EL CASO DE A CORUÑA 631
SILVINA A. LÓPEZ LEMA

CAPÍTULO 34. MUJER OLÍMPICA: UN ARDUO CAMINO 647
RODRIGO CUBILLO LEÓN

CAPÍTULO 35. REACHING A SENIOR POSITION IN ICT: STRATEGIES AND ACTIONS BY COMPANIES TO PROMOTE EQUALITY AND DIVERSITY 666
RITA BENCIVENGA
FERNANDA CAMPANINI VILHENA

CAPÍTULO 36. LA LEY 12/2023: MECANISMOS CIVILES Y DIGITALES PARA EL ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIVIENDA DIGNA 688
ELISA MUÑOZ CATALÁN

SECCIÓN IV.
VIOLENCIA Y GÉNERO

CAPÍTULO 37. CEGUERA AL SEXO: ¿DEBERÍA TENERSE EN CUENTA EL SEXO DEL AGRESOR Y DE LA VÍCTIMA EN LOS DELITOS SEXUALES? 704
TASIA ARÁNGUEZ

CAPÍTULO 38. LA INSEGURIDAD Y VIOLENCIA DE LAS JÓVENES EN MÉXICO 725
MARLEN YADARI PÉREZ VIVEROS
JESSICA LOANA FERREIRA LARA
ERIKA ALEJANDRA TAMEZ LÓPEZ

CAPÍTULO 39. DELITOS SEXUALES MÁS ALLÁ DEL CONSENTIMIENTO 740
TASIA ARÁNGUEZ

CAPÍTULO 40. ROLES Y/O ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA JÓVENES 765
NATALIA IAÑEZ GARCÍA
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN

CAPÍTULO 41. LA MUJER A PROPÓSITO DE LA LEY 4/2023 PARA LA IGUALDAD REAL DE LAS PERSONAS LGTBI Y LA LUCHA CONTRA EL CIBERACOSO 782
ELISA MUÑOZ CATALÁN

SECCIÓN V.
GÉNERO Y SALUD

CAPÍTULO 42. IMAGINARIOS PROFESIONALES EN LA ATENCIÓN DE SALUD MENTAL CONTRA NIÑAS PÚBERES 797
MARÍA MANUELA KREIS

CAPÍTULO 43. PREVALENCIA DE LAS INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL EN POBLACIÓN MASCULINA CANARIA Y SU PERSPECTIVA DE GÉNERO 815
SANDRA ISABEL GARCÍA MORA
CRISTIAN MATEO LEÓN
MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS

CAPÍTULO 44. ASIMETRÍAS Y DISPARIDADES POR GÉNERO EN EL DIAGNÓSTICO DEL SÍNDROME DE ASPERGER Y EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO 833
ALICIA LLORCA-PORCAR

CAPÍTULO 45. RELACIÓN ENTRE SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO Y SALUD MENTAL: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MUJERES MIGRANTES Y AUTÓCTONAS RESIDENTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID 855
EVA IZQUIERDO SOTORRÍO
MARÍA RUEDA EXTREMERA
IRENE CARO CAÑIZARES
ANDREEA GABRIELA PANA

SECCIÓN VI.
MASCULINIDADES

CAPÍTULO 46. CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS MASCULINIDADES. REVISIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE LOS ROLES BINARIOS HEGEMÓNICOS 877
ANDRÉS GUTIÉRREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 47. MASCULINIDADES IGUALITARIAS Y COEDUCACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO 897
JULIO ÁNGEL CAMACHO RUIZ
CARMEN MARÍA GALVEZ SÁNCHEZ

INTRODUCCIÓN

El feminismo es el movimiento social que busca la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Pero también es la idea radical, como afirmó Ángela Davis, que sostiene que las mujeres son también personas, una evidencia que no está asumida ante los continuos delitos de violencia que siguen sufriendo las mujeres por el hecho de serlo. A día de hoy, la reflexión de Davis adquiere una actualidad lacerante. El feminismo se erigió como una barrera que intentó frenar las injusticias, los abusos y los privilegios de los varones, por el hecho de haber nacido varones. A lo largo de la historia, el feminismo ha ido abriendo mentes; ha transformado las relaciones de dominio que ejercían y ejercen muchos hombres contra las mujeres y, ha provocado la promulgación de leyes para protegerlas.

Pero estas no han sido suficiente. No son suficientes ante los datos de feminicidios registrados en cualquier parte del mundo. Ante las diferentes brechas de género existentes como las producidas en el trabajo, en la representación pública, en la salud o en la más reciente, la que existe en la Inteligencia Artificial. Por eso este libro traza una visión amplia sobre los desafíos que el género, es decir, las mujeres, plantean en los campos fundamentales como son la Educación, la Cultura y la Salud. A través de diferentes capítulos se aborda de manera multidimensional cuestiones de género, es decir, problemas que afectan a las mujeres en diferentes ámbitos.

El feminismo ha influido en la lucha por una educación más equitativa; en la visibilización de las mujeres en todos los ámbitos y en la promoción de una sociedad más justa y libre de estereotipos de género, pero buena parte de la sociedad no termina de asumir los principios de igualdad entre mujeres y hombres. En este libro se tratan diferentes temas como el posicionamiento de la mujer en la estructura universitaria; los estereotipos de género en el alumnado; la necesidad de dar visibilidad a las contribuciones de las mujeres científicas; la importancia de aplicar la perspectiva de género en la didáctica de la geografía o la necesidad de cerrar las brechas de género en diferentes ámbitos.

Los últimos acontecimientos conocidos sobre diversas violencias ejercidas contra las mujeres, como son las *deepfakes*, prácticas en las que utilizan caras reales de mujeres para pegarlas en imágenes de cuerpos desnudos están dando la voz de alarma sobre la evolución de las desigualdades en la era de la Inteligencia Artificial. Otro de los asuntos tratados en este libro incide en cómo tiene que ser la transformación educativa a través de la Inteligencia Artificial para despertar el interés del estudiantado y promover la igualdad de género.

Pero también se habla de masculinidades y la manera de construirse como respuesta a una violencia que no cesa; se habla sobre los discursos de odio emitidos en diferentes foros o la importancia del tener en cuenta el sexo en las sentencias judiciales. Una lectura muy variada con la que se obtiene una visión poliédrica sobre problemas que siguen sufriendo las mujeres.

SECCIÓN I.

GÉNERO Y EDUCACIÓN

IDENTIFICACIÓN DE CUESTIONARIOS SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO. SCOPING REVIEW

Mª CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
MARÍA FARIÑA RAMOS
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

1. INTRODUCCIÓN

Según Platón los seres humanos en un principio representaban toda una totalidad en sí mismos, pero debido a un castigo de los dioses fueron divididos a la mitad, partidos y estarían condenados de por vida a buscar esa mitad que le faltaba a cada persona para representar una totalidad y se le atribuye a esta metáfora un sentido sexual. Sexo es un término que refiere a al concepto de división, partición, es decir para reproducirse los dos sexos se necesitan, ninguno sexo puede lograrlo sin el otro sexo (Jayme &Sau, 2004, p.9).

Es a partir de los años setenta cuando se comienza a usar este término en la literatura psicológica, a pesar de que desde el año 1960, se modifica la valoración de la masculinidad y feminidad, hasta entonces considerada como un modelo unidimensional y bipolar, pasando a establecerse su diferenciación en base a los patrones de sus roles sexuales, tanto en los estereotipos sociales como en las prácticas o actitudes que culturalmente corresponden a hombres o mujeres (Hernández, 2009, p. 74). Sin embargo, en la década 1960-1970 esta hipótesis evolucionó y, según García & Olivera (2004), se produjo una variación en estos roles sexuales.

En el siglo XIX el concepto "estereotipo" en un sentido metafórico alude a aquellas situaciones que no se modifican a lo largo del tiempo,

pero en el siglo XX alcanza una consideración relevante para las ciencias sociales (Castaño Henao, 2009, p. 27), gracias al periodista Lippmann en 1922, dado que empleó por primera vez este término para hacer referencia a "las imágenes en nuestras cabezas" (Castro, 2006, p. 3). Por otro lado, Kohlberg (1966) argumentó el proceso de la identidad de género utilizando tres fases: etiquetaje o autocategorización; estabilidad (donde la persona se identifica) con la etiqueta establecida; y, la identificación de género (según Alzás García et al., 2017, p. 77).

Se entiende por sexo a las características biológicas y a los factores fisiológicos de cada persona que diferencian a un hombre y una mujer. Mientras que el género, hace referencia a la construcción social de la conducta sobre los aspectos masculinos y femeninos en una sociedad determinada (Comisión Europea & Sánchez de Madariaga, 2011, parte 1.2). Los estereotipos de género contraponen lo personal, lo social, lo interno y lo externo, lo privado y lo público, obligando a las personas a cumplirlo en su imagen social, incluso cuando no se corresponde con su identidad y sus capacidades, limitando sus libertades (Pacheco Carpio et al., 2014, p. 855). Destacan dos conceptos claves que forman parte de las conductas discriminatorias: las suposiciones estereotipadas de género y la identidad de género (Pacheco Carpio et al., 2014, p. 856).

Según los datos recopilados en Latinoamérica y Ecuador, los grados predominantemente masculinos son las de ingeniería abarcando un 73% aproximadamente, mientras que, en las carreras relacionadas con el cuidado humano como enfermería, psicología y terapia ocupacional, con un promedio del 73%, son cursadas mayoritariamente por mujeres, duplicando al número de hombres matriculados (Ramírez et al., 2019). Continúa existiendo la convicción colectiva de que la profesión de enfermería debe ser llevada a cabo únicamente por mujeres, con motivo de su función biológica y reproductiva, tal y como pensaba antiguamente Florence Nightingale (Santainés-Borredá, 2021).

Incorporar la perspectiva de género mediante programas de capacitación y sensibilización en las instituciones universitarias con la finalidad de derribar las suposiciones y pensamientos sore los estereotipos de género, implicaría una propagación de creencias de género menos estereotipadas en el resto de la población (Rodríguez Cubillas at al., 2016,

p. 229). Para ello, el instrumento de medición clínica utilizado en esta revisión para identificar las características y los tipos de estereotipos de género en el ámbito universitario es el cuestionario, puesto que tiene la necesaria capacidad y competencia de revelar los cambios que se producen en el tiempo en la población de estudio (Argimon Pallás & Jiménez Villa, 2013, p. 200).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo de este estudio es identificar los cuestionarios validados de estereotipos de género en el alumnado universitario.

2.2. Objetivos específicos

- Parámetros que se miden y fiabilidad de los cuestionarios validados acerca de los estereotipos de género en el alumnado universitario.
- Prevalencia y factores relacionados con los estereotipos de género en el alumnado en los últimos años.
- Características de los estereotipos y roles de género que se construyen en el entorno universitario: contextos sociodemográficos y culturales de diferentes países.
- Autopercepción de los estereotipos de género del alumnado universitario.
- Lagunas de conocimiento sobre los estereotipos de género que tiene el alumnado universitario

3. METODOLOGÍA

Se realiza una revisión de alcance empleando el marco metodológico descrito por los autores Arksey & O'Malley (2005) y recogido en el Manual para la Síntesis de la Evidencia del Instituto Joanna Brigg (JBI), fundamentada en cinco fases concretas:

3.1. Establecimiento de la pregunta de investigación

¿Cuáles son los cuestionarios validados de estereotipos de género qué se han publicado y aplicado en el alumnado universitario? basada en el modelo Población (alumnado universitario), Concepto (cuestionarios sobre los estereotipos de género) y Contexto (ámbito universitario) (PCC).

3.2. Identificación de los estudios relevantes

Se han consultado las siguientes bases de datos electrónicas, PubMed, BVS (Biblioteca Virtual de Salud), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Academic Search Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo, CINAHL Complete, ENFISPO, MEDLINE, Cochrane y Google Académico. Con términos DeCS: Estudiantes universitarios, estudiantes; cuestionarios, estereotipos de género, roles, género, identidad de género; universidad. Y sus correspondientes MeSH: University students, students; questionnaires, gender stereotypes, roles, gender, gender identity; universi-ty. Dichos términos fueron acompañados de los operadores booleanos “AND” y “NOT” son los cuestionarios.

3.3. Elección de estudios según los criterios de inclusión

Publicaciones en español, inglés y portugués, sobre investigaciones primarias tanto con metodología cuantitativa como cualitativa, que hayan sido publicadas desde enero de 2013 hasta abril de 2023, y que traten sobre cuestionarios o escalas validadas sobre estereotipos de género en el alumnado universitario. Se excluyeron aquellos estudios que no son investigaciones, tales como sitios web de organizaciones comunitarias, documentos de conferencias, TFG, TFM, comentarios, resúmenes de congresos, cartas, artículos de opinión y/o protocolos de estudio. Del mismo modo, no se incluirán publicaciones en idiomas distintos al castellano e inglés y que su acceso sea de pago y/o no disponibilidad a texto completo. También fueron excluidos aquellos estudios cuyo objetivo no trataba sobre el alumnado universitario.

3.4. Trazado de los datos

Se llevó a cabo la extracción de datos de los artículos seleccionados de la siguiente forma para responder a la pregunta de investigación: autores, título, año y país de publicación, participantes, objetivos del estudio, periodo de tiempo en el que se lleva a cabo la investigación, además de la metodología que se emplea y, por último, los principales resultados obtenidos.

3.5. Acotamiento, síntesis y publicación de la información

Acotamiento, síntesis y publicación de la información: 1º análisis de la lectura del título y resumen; 2º lectura a texto completo de los artículos elegidos que cumplían con los criterios para la inclusión; 3º los estudios que lograron superar este proceso constituyeron la base de la investigación. El desarrollo de la selección de artículos se refleja en el Diagrama de flujo PRISMA (Figura I).

4. RESULTADOS

El proceso de búsqueda de literatura arrojó un total de 189 resultados, de los cuales 7 se suprimieron con motivo de duplicidad, tras la lectura de título y resumen 137 fueron excluidos, debido a no relacionarse con el objetivo general de la revisión, y 34 artículos fueron eliminados tras la lectura a texto completo ya que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos. Por tanto, la selección final de artículos se compone de 11 publicaciones.

Predominan los estudios publicados en los años 2020, 2021 y 2022 correspondiendo a un total de 54,6%, seguido de los años 2013, 2014, 2016, 2019 y 2023 que conforman un total de 45,45%. Respecto a las estrategias metodológicas de las investigaciones seleccionadas, el 72,7% son estudios cuantitativos, descriptivos y de corte transversal, mientras que el 27,3% son de metodologías mixtas (cuantitativos y cualitativos).

La población de estudio estuvo comprendida entre 252 y 5.171 participantes (tabla 1).

La información y los datos obtenidos de los estudios seleccionados se pueden clasificar en 5 bloques categóricos: 1) parámetros que se miden en los cuestionarios y su fiabilidad; 2) prevalencia y factores relacionados con los estereotipos de género en el alumnado universitario en los últimos años; 3) características de los estereotipos y roles de género que se construyen en el entorno universitario: contextos sociodemográficos y culturales de diferentes países; 4) autopercepción de los estereotipos de género del alumnado universitario; 5) lagunas de conocimiento. agregar.

4.1. Parámetros que se miden en los cuestionarios y su fiabilidad

El número de cuestionarios validados, inventarios o similares que se han encontrado han sido un total de 16 instrumentos diferentes:

1. Inventario de Roles Sexuales de Bem (IRSB): Cuestionario conformado por 60 adjetivos en el que se le solicita al estudiantado que señale en que grado le describe cada adjetivo a través de una escala de Likert, obteniendo un valor de alfa de Cronbach de 0.848 (Rodríguez-Roca et al., 2021, p. 5).
2. Escala de Estrés Percibido-10: Consta de 10 ítems con 5 opciones de respuesta a elegir a través de una escala de Likert, indicando que cuanto mayor puntuación se asigne, mayor será el estrés percibido por el alumnado (Rodríguez-Roca et al., 2021, p. 3). No se observó coeficiente de alfa de Cronbach.
3. Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (GADS): Dividida en 4 subescalas de un área psiquiátrica básica (hipocondría, depresión, ansiedad y trastorno de ansiedad social) con solo 2 respuestas posibles (Sí/No) (Rodríguez-Roca et al., 2021, p. 3). No se observó coeficiente de alfa de Cronbach.
4. Cuestionario de Estereotipos Sexistas: Conformado por 14 ítems que abarca los estereotipos de género en los contextos universitarios, familiares y sociales. El alumnado deberá puntuar si está a favor de la situación que se plantee para obtener los resultados. No se observó coeficiente de alfa de Cronbach (Rodríguez Sotomayor et al., 2019, pp 56-57)

5. Escala de Conciencia de Género en Medicina de Nijmegen (N-GAMS): Se estructura en 2 subescalas, una de ellas evalúa la sensibilidad de género (14 ítems) y la otra analiza la ideología de rol de género hacia los pacientes (11 ítems) y los médicos (7 ítems). Se le solicitó al estudiantado que seleccionaran una de las 5 opciones de respuesta mediante una escala de Likert. Para comprobar la fiabilidad, los autores calcularon la prueba exacta de Fisher. (Bert et al., 2022, p. 4).
6. Cuestionario de Creencias del Alumnado: Consta de 22 ítems y valora 6 dimensiones (D1 cuerpo, D2 comportamiento social, D3 competencias y capacidades, D4 emociones, D5 expresión afectiva y D6 responsabilidad social) evaluadas en una escala de Likert, obteniendo un valor de alfa de Cronbach de 0.922 (Madolell Orellana et al., 2020, p. 290).
7. Inventario de Sexismo Ambivalente: Evaluación de 22 ítems divididos en 2 agrupaciones: sexismo benévolo (alfa de Cronbach de 0.899) y sexismo hostil (alfa de Cronbach de 0.904) (Madolell Orellana et al., 2020, p. 290).
8. Escala de Estereotipos de Género: Evaluación de 20 afirmaciones distribuidas en 5 áreas: "Roles de maternidad/paternidad", "Feminidad/masculinidad", Competencias/capacidades", "Sexualidad" y "Expresiones de emotividad/agresividad", obteniendo un alfa de Cronbach de 0.84 (Cubillas Rodríguez et al., 2016, pp. 220–221).
9. Inventario de Masculinidad-Feminidad (IMAFE): Utilizado para medir los rasgos de personalidad asociados a la masculinidad y a la feminidad. Se le pidió al alumnado que contestara en función de su identificación con el atributo evaluado a través de una escala. Para la masculinidad se alcanzó un valor de alfa de Cronbach de 0.79 y para la feminidad 0.88 (Abril Valdez et al., 2022, pp 6-7).
10. Escala de Bienestar: Evaluación de 11 afirmaciones que valoran el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social y general, indicando en cada ítem el grado de acuerdo o desacuerdo mediante una escala de 0 a 10, obteniendo un valor de alfa de Cronbach de 0.92 (Abril Valdez et al., 2022, pp 6-7).

11. Escala de Igualdad de Roles Sexuales: Consta de 10 ítems evaluada en una escala de 5 opciones de respuesta con un valor de coeficiente alfa de Cronbach de 0.82. Cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el nivel de creencias y roles tradicionales. (Beere et al., 1984)
12. Escala de Comportamiento de Género: Conformada por 10 ítems que valoran comportamientos asociados a la masculinidad con una escala de 5 puntos que alcanza un valor de coeficiente alfa de Cronbach de 0.65 (De Visser & Mcdonnell 2013, p. 7).
13. Escala de Actitudes de Rol de Género (GRAS): Constituida por 20 ítems calificados en una escala tipo Likert, entendiéndose las opciones de respuesta "parcialmente en desacuerdo", "de acuerdo" y "muy de acuerdo" cómo conductas sexistas, mientras que "muy en desacuerdo" y "en desacuerdo" como conductas igualitarias. El coeficiente alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0.99 (García-Díaz et al., 2020, p. 180).
14. Escala de Estereotipos de Género Actuales (EGA): Conformada por 40 ítems divididos en 20 adjetivos femeninos y 20 masculinos, valorados mediante una escala Likert, obteniendo un valor de alfa de Cronbach de 0.66. (Castillo Mayén & Montes Berges, 2007).
15. Cuestionarios de auto-reporte: Compuesto de 32 ítems basados en el planteamiento de distintos acontecimientos que el alumnado tiene que asociar a la atribución de roles masculinos, femeninos o de ambos sexos, empleando Método Estadístico Delphy para verificar el grado de validez (Pacheco Carpio et al., 2014).
16. Cuestionarios de auto-reporte: Estructurado en 3 apartados que evalúan distintas dimensiones y, por tanto, cada uno contiene un cuestionario específico en función de los parámetros a medir: la motivación por la carrera universitaria, el autoconcepto académico y las atribuciones causales del alumnado; la importancia atribuida a ser masculino/a y femenino/a; los estereotipos de género explícitos (Espinoza Catalán & Albornoz Muñoz, 2023, p. 6).

4.2. Prevalencia y factores relacionados con los estereotipos de género en el alumnado universitario en los últimos años

Un estudio desarrollado en Cuba reveló que el 76,6% del alumnado consideraba que las tareas domésticas debían ser realizadas por mujeres (Rodríguez Sotomayor et al., 2019, p. 56), mientras que otro expone que el 72,41% de los alumnos expresaron que las actividades domésticas son funciones que debían desempeñar las mujeres (Pacheco Carpio et al., 2014, p. 860).

El 28,7% del alumnado mexicano consideraba que el rol más importante para una mujer es ser madre, manifestando el 20,3% que "los hijos son mejor educados por una madre que por un padre" y el 11,6% que "los hijos obedecen cuando es el padre y no la madre quien les llama la atención" (Cubillas Rodríguez et al., 2016, pp. 222–224). En lo que se refiere a la actividad física, alumnas exponen acontecimientos basados en tener que soportar, por parte de los espectadores a los juegos, gran cantidad de comentarios sexistas por el hecho de practicar deportes como kárate, fútbol o baloncesto, y asignándoles por ello únicamente atributos masculinos (Pacheco Carpio et al., 2014, p. 862).

4.3. Características de los estereotipos y roles de género que se construyen en el entorno universitario: contextos sociodemográficos y culturales de diferentes países

Un estudio de Rodríguez-Roca et al. (2021, p. 5) llevado a cabo en España revela que los grados de Enfermería (28,4%9) y Terapia Ocupacional (45%) son cursados mayoritariamente por mujeres, con motivo de ser profesiones orientadas al cuidado humano. Mientras que, en Fisioterapia, destaca el factor masculino entre el estudiantado matriculado con un 71,2%.

La gran mayoría del alumnado de dos universidades del norte de México manifestaron con un 35,2% que "las mujeres son más aptas para las carreras que requieren proveer cuidados, atención y servicios", seguido de las creencias de "las mujeres no pueden desempeñar las mismas actividades que los hombres" (29,1%) y "los hombres representan

la inteligencia y la protección" (28,7%) (Cubillas Rodríguez et al., 2016, pp. 224-225).

Por otro lado, el alumnado de una universidad peruana seleccionó "familiar" como adjetivo positivo para el sexo femenino y "llorón/a" como negativo, mientras que, en el sexo masculino, "sexualmente activo/a" y "alta habilidad matemática" fueron los adjetivos positivos y "maltratador/a", "calculador/a" y "desquiciado/a" los negativos (Barreda Parra et al., 2021, p. 277).

Un estudio llevado a cabo en la Universidad de Granada por Madolell Orellana et al. (2020), reveló que los estudiantes varones expresaron tener más percepciones estereotipadas (p=28,74) y mayor nivel de sexismo (p=46,57), tanto benévolo como hostil, que las mujeres.

Asimismo, el 80,5% del estudiantado de la Universidad de Ciencias Médicas de Guantánamo (Cuba) consideró como algo natural el empleo del lenguaje sexista, apoyado en la teoría de que siempre ha sido así (Rodríguez Sotomayor et al., 2019, p. 57), observándose en tres universidades españolas el mayor número de actitudes sexistas en los alumnos de medicina de cuarto años de carrera (70,3%) y el mayor porcentaje de sexismo en el alumnado de psicología (García-Díaz et al., 2020, p. 183).

4.4. Autopercepción de los estereotipos de género del alumnado universitario

En el norte de México, un estudio reveló que el 36,6% de las alumnas y el 32,2% de los alumnos, se describen como personas andróginas, es decir, que se identifican tanto con rasgos femeninos como masculinos. A su vez, el 29,7% de las mujeres y el 30,4% de los hombres, se atribuyeron el rol de género indiferenciado. En menor proporción, se observó que el 22,6% de las mujeres y el 26,8% de los varones, se posicionaron en el rol de género socialmente atribuido en función del sexo biológico, por lo que este grupo se asignó los rasgos típicamente catalogados como femeninos (generosidad, afectividad, cooperación, sensibilidad a las necesidades de los demás y comprensión) o masculinos (independencia, seguridad en sí mismo, valentía, competitividad y racionalidad), mientras que el 14,1% de las mujeres y el 10,6% de los

hombres se identificaron en el perfil de género opuesto a su sexo (Abril Valdez et al., 2022, pp. 8-9).

Siguiendo con la misma materia, se observó en la investigación de Rodríguez-Roca et al. (2021, pp. 6–8), el género indiferenciado (30%) como rol predominante por parte de las alumnas y alumnos, a continuidad de los géneros femenino y andrógino (24,9% ambos), y masculino (20,1%). También, se reveló la existencia del vínculo entre el rol de género y la salud mental del estudiantado, apuntando que las alumnas tenían mayor depresión (81,7%) y ansiedad (75,7%) que los hombres (67,3% de depresión y 52,9% de ansiedad) y, por el contrario, el 88,5% de los varones mostraron tener mayor estrés que ellas (74,1%). Además, se determinó que las mujeres que se habían autoidentificado como femeninas, tenían 1,02 veces más probabilidades de padecer estrés que los demás géneros, mientras que las personas andróginas, tenían 1,93 veces menos de probabilidades de tener depresión.

El género andrógino, mostró percibir un mayor bienestar general, psicológico, subjetivo y social, comprendiendo un mayor nivel de felicidad que el resto de los géneros, seguido del masculino que percibe un mayor nivel de bienestar en su entorno y, en cambio, el perfil indiferenciado es el que percibe una menor felicidad respecto a los géneros masculino y femenino. Por tanto, se puede observar que el rol de género influye considerablemente en la percepción de bienestar del alumnado universitario (Abril Valdez et al., 2022, p. 11).).

4.5. Lagunas de conocimiento

Si bien los estudios seleccionados permitieron conocer cuestionarios y escalas validadas para analizar y medir los estereotipos de género en el alumnado universitario, se sugiere llevar a cabo más investigaciones y enfoques innovadores, con la comparativa de diferentes cuestionarios, con mayor cantidad de participantes y con variedad de procedencias culturales, tanto con metodología cuantitativa como cualitativa, que aporten evidencia sistemática y rigurosa sobre el tema de estudio. Asimismo, se plantea llevar adelante estudios longitudinales con la finalidad de estudiar y detectar los cambios en los comportamientos,

creencias y actitudes de género en la misma población de estudio a lo largo del tiempo.

Se propone aplicar cuestionarios que concedan la posibilidad de identificar y medir la presencia de estereotipos de género en el contexto universitario y conocer la autopercepción del estudiantado relacionado con las creencias y atribuciones estereotipadas que les pueda influir de cara a un fututo personal y profesional.

5. DISCUSIÓN

Según Rodríguez Sotomayor et al. (2019) en su trabajo identifican que el 76,6% del alumnado consideró que las labores domésticas deben ser responsabilidad de las mujeres, mientras que, el 24,5% pensaron que deben ser realizadas tanto por el hombre como por la mujer. Estos resultados coinciden con el estudio de Castañeda Abascal (2007), que muestra la gran influencia de la familia, cultura, instituciones académicas, publicidad y medios de comunicación, como los componentes constructores del concepto de identidad de género.

Para Rodríguez-Roca et al. (2021) las atribuciones estereotipadas de género y sus asignaciones de los roles condicionan la elección del grado universitario del alumnado, destacando un mayor porcentaje de mujeres en carreras dedicadas al cuidado humano (como Enfermería y Terapia Ocupacional) respecto a los hombres, mientras que éstos predominan en grados más técnicos (como Ingenierías).

El alumnado masculino presenta más ideas estereotipadas que las mujeres, según el publicado por Madolell Orellana et al. (2020), al igual que también evidencian las investigaciones de Díaz-Aguado (2003), Colás Bravo & Villaciervos Moreno (2007) y Rocha Sánchez & Díaz Loving (2005) que expresaban que las alumnas tenían menos estereotipos de género que sus compañeros varones. Estos resultados reconfirman la perpetuación del patrón cultural predominantemente masculino en el contexto universitario, aunque la juventud viva entre las tradiciones y la modernidad (Cubillas Rodríguez et al., 2016, p. 226).

En la universidad los estereotipos de género se siguen reproduciendo a pesar de los años en la universidad en pleno sigo XXI, por lo que se requiere la ayuda de una implantación de programas y estrategias que fomenten un nuevo sistema de creencias basados en la igualdad de género y el abandono de actitudes sexistas (Madolell Orellana et al., 2020, p. 299).

6. CONCLUSIONES

Los estereotipos de género perpetúan las desigualdades entre mujeres y hombres, porque son conceptos preestablecidos en función del sexo biológico de la persona, que añaden presión social, prescriben patrones de conducta y reproducen la legitimación de la dependencia de la mujer respecto al hombre (Pacheco Carpio et al., 2014, p. 857). Estas consideraciones socialmente estereotipadas de los roles de género fueron implantadas antiguamente por el patriarcado, aunque los resultados obtenidos en las sucesivas investigaciones demuestran que, en la actualidad, aún continúan existiendo en el alumnado universitario y en el mundo académico, hasta el punto de influir en la salud mental del estudiantado, y manifestándose en forma de ansiedad, depresión y estrés (Rodríguez-Roca et al., 2021).

Los datos obtenidos de los cuestionarios revelan la necesidad de llevar a cabo más investigaciones que determinen el grado de creencias estereotipadas que persisten y su impacto en la sociedad, especialmente en el alumnado universitario. Aún falta un inmenso camino por recorrer en nuestra sociedad moderna para alcanzar una comunidad sin visiones estereotipadas a través de la eliminación progresiva de las concepciones tradicionales. Hay que continuar avanzando sin pausa en la igualdad de género.

Los resultados de la síntesis de esta scoping review puede impulsar futuras investigaciones que analicen las actitudes y creencias de género estereotipadas que se encuentran e identifican el alumnado universitario y de qué forma les influye de cara a un fututo en su vida académica, social, doméstica y profesional. Debemos concluir en base a los resultados obtenidos y las lagunas de conocimiento identificadas sobre el

tema, que existe una necesidad de nuevos y mejores estudios que proporcionen evidencia sistemática, y herramientas para aportar más herramientas que luchen por la construcción de nuevos roles más igualitarios y menos estereotipados.

7. REFERENCIAS

Abril Valdez, E., Cubillas Rodríguez, M. J., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., & Córdova Moreno, M. A. (2022a). Rol de género y percepción de bienestar y felicidad en universitarios del noroeste de México. *Nova Scientia, 14*(28), 1–18. https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2983

Alzás García, T., Galet Macedo, C., & Felipe Souza, J. (2017). Análisis de la deseabilidad social de los roles de género. *ASPARKIA, 29*, 75–89. https://doi.org/10.6035/asparkia.2016.29.6

Argimon Pallás, J. M., & Jiménez Villa, J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. (4ª ed.,). Elsevier.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice, 8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). JBI *Manual for Evidence Synthesis*. JBI. https://doi.org/10.46658/jbirm-17-08

Barreda Parra, A., Peña Téllez, N., & Yana Calla, V. (2021). Estereotipos de género: autopercepción de estudiantes universitarios. *SANTIAGO, 157*, 271–284. https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5425

Beere, C. A., King, D. W., Beere, D. B., & King, L. A. (1984). The Sex-Role Egalitarianism Scale: A Measure of Attitudes Toward Equality Between the Sexes. *Sex Roles, 10*, 563–576.

Bert, F., Boietti, E., Rousset, S., Pompili, E., Tibaldeo, E. F., Gea, M., Scaioli, G., & Siliquini, R. (2022a). Gender sensitivity and stereotypes in medical university students: An Italian cross-sectional study. *PLoS ONE, 17*(1), 1–11. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0262324

Castaño Henao, G. C. (2009). *Las apariencias que engañan: la construcción de estereotipos entre los niños y niñas que viven o mantienen en la calle y los y las jóvenes de estratos socio económicos altos* [Universidad Tecnológica de Pereira]. https://hdl.handle.net/11059/1586

Castillo Mayén, M. del R., & Montes Berges, B. (2007). Escala de estereotipos de género actuales. *Iniciación a La Investigación, 2*(5), 1–21. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/198

Castro, V. S. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades En Psicología, 20*, 45–71. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442006000100003

Cubillas Rodríguez, M. J., Abril Valdez, E., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., Hernández Montaño, A., & Zapata Salazar, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas En Psicología, 12*(2), 217–230. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67946836004

De Visser, R. O., & Mcdonnell, E. J. (2013). "Man points": Masculine capital and young men's health. *Health Psychology, 32*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/a0029045

Espinoza Catalán, A. M., & Albornoz Muñoz, N. (2023). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario? *PSYKHE, 32*(1), 1–37. 1. https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613

García, B., & Olivera, O. (2004). Trabajo extradoméstico femenino y relaciones de género: una nueva mirada. *Estudios Demográficos y Urbanos, 55*, 145–180. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31205504

García-Díaz, V., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Díaz, F. J., & Lana, A. (2020). Tolerance of intimate partner violence and sexist attitudes among health sciences students from three Spanish universities. *Gaceta Sanitaria, 34*(2), 179–185. https://doi.org/10.1016/J.GACETA.2019.01.003

Hernández, J. A. E. (2009). Reavaliando o Bem Sex-Role Inventory. *Estudos de Psicologia, 26*(1), 73–83. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100008

Jayme, M., & Sau, V. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género*. Icaira. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=119417

Madolell Orellana, R., Gallardo Vigil, M. Á., & Alemany Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Revista Profesorado, 24*(1), 284–303. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148

Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S., Mazón Hernández, M., González López, I., & Bosque Cruz, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Rev. Ciencias Médicas, 18*(5), 853–867. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-740088

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine, 18*(3), 1–15. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PMED.100358

Ramirez, R. F., Manosalvas, M. I., & Cardenas, O. S. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *ESPACIOS, 40*(41), 29. https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p29.pdf

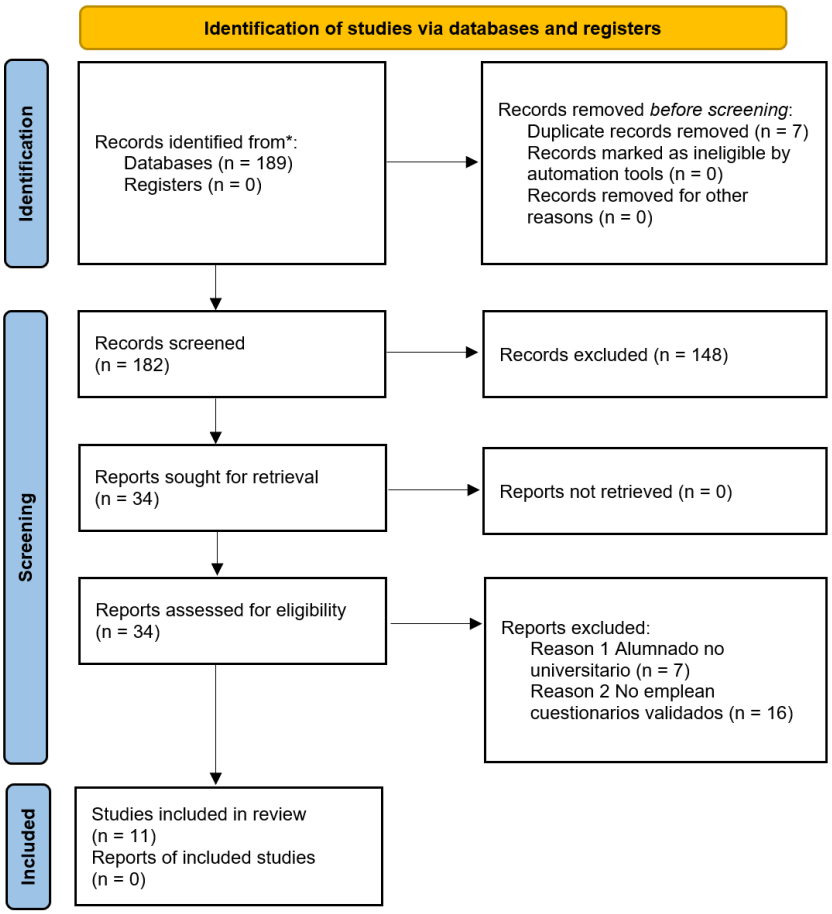
Rodríguez-Roca, B., Subirón-Valera, A. B., Gasch-Gallén, Á., Calatayud, E., Gómez-Soria, I., & Marcén-Román, Y. (2021). Gender Self-Perception and Psychological Distress in Healthcare Students during the COVID-19 Pandemic. Int. J. Environ. *Res. Public Health, 18*(20), 1–11. https://doi.org/10.3390/ijerph182010918

Rodríguez Sotomayor, Y., Pardo Fernández, A., & Martínez Paumier, L. (2019). Estereotipos sexistas en estudiantes de tercer año de la carrera de Estomatología. *Revista Información Científica, 98*, 53–63. https://www.redalyc.org/journal/5517/551760191007/html/

Comisión Europea. (2011). *Manual El género en la investigación*. Ministerio de Ciencia e Innovación. https://data.europa.eu/doi/10.2777/23655

Santainés-Borredá, E. (2021). La ocultación de Nightingale en la España de finales del siglo XIX e inicios del XX: cuestión de género. *Temperamentvm, 17*. http://ciberindex.com/p/t/e13300a

FIGURA 1. *Diagrama de Flujo Prisma*



Fuente: De: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la presentación de informes de revisiones sistemáticas. BMJ 2021; 372:N71. doi: 10.1136/bmj.n71

***TABLA 1**. Artículos. Autor/es. Título. Año; país. Participantes. Objetivos. Periodo de tiempo. Diseño de estudio. Principales resultados*

Autor/es, Titulo (traducción en español), Año, País	**Participantes**	**Objetivos**	**Periodo de tiempo. Metodologia**	**Principales resultados**
A1. Beatriz Rodríguez-Roca, Ana Belén Subirón-Valera, Ángel Gasch-Gallén, Estela Calatayud, Isabel Gómez-Soria y Yolanda Marcén-Román. Autopercepción de género y malestar psicológico en estudiantes de salud durante la pandemia de COVID-19. 2021, España.	252 estudiantes matriculados en los grados de Enfermería, Terapia Ocupacional y Fisioterapia de la Universidad de Zaragoza.	Analizar y valorar la autopercepción que tiene el alumnado universitario de Enfermería, Terapia Ocupacional y Fisioterapia sobre los estereotipos de género e investigar la existencia de una posible relación entre los estereotipos de género y las variables clínicas/sociodemográficas.	Los datos se recopilaron en el mes de enero de 2021. Estudio cuantitativo (inventario), descriptivo y de corte transversal.	• Se aplicó el **Inventario de Roles Sexuales de Bem (IRSB)**, la **Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (GADS)** y la **Escala de Estrés Percibido-10**. • Los rasgos y la puntuación obtenida en las mujeres y los hombres fue la siguiente: a) Mujeres: *amable* (p=0,725); *comprensivo* (p=0,794); *dominante* (p=0,798); *tierno* (p=0,796); *cálido* (p=0,816); *defensor de las propias creencias* (p=0,680). b) Hombres: *tener habilidades de liderazgo* (p=0,840); *actuar como líder* (p=0,784); cariñoso (p=0,639); *tener una fuerte personalidad* (p=0,507); *sensible a las necesidades de los demás* (p=0,554); y, *tomar decisiones fácilmente* (p=0,871). • El 20,1% del alumnado de Ciencias de la Salud se autopercibía como *masculino*, el 24,9% como *femenino*, el 30% como *indiferenciado* y el 24,9% como *andrógino*. • Fisioterapia es cursado mayoritariamente por hombres (71,2%), mientras que en Terapia Ocupacional y Enfermería destacan las mujeres (45% y 28,4% respectivamente). • El 88,5% de los hombres mostraron tener mayor estrés que las mujeres, mientras que ellas apuntaron tener más depresión (81,7%) y mayor ansiedad (75,7%) que los hombres.
A2. Yamilé Rodríguez Sotomayor,	30 estudiantes del tercer año de la carrera de	Determinar los estereotipos sexistas de los	No se especifica periodo de tiempo.	• Se aplicó el **Cuestionario de Estereotipos Sexistas.**

Alfredo Pardo Fernández y Lidavatis Martínez Paumier. Estereotipos sexistas en estudiantes de tercer año de la carrera de estomatología. 2019, Cuba.	Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas Guantánamo.	estudiantes de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas Guantánamo.	Estudio cuantitativo (cuestionario), descriptivo y de corte transversal.	• El 76,6% del estudiantado consideraban que las tareas domésticas deben ser realizadas por mujeres, el 39,3% que los hombres pueden colaborar en ellas y el 24,5% que se trata de obligaciones conjuntas. • El 65,4% del alumnado expresó que las mujeres son más dedicadas y aplicadas a los estudios por lo que presentan un mayor rendimiento universitario que los hombres. • El 80,5% del estudiantado consideró como algo natural el empleo del lenguaje sexista, admitiendo que siempre ha sido de esa forma.
A3. Fabricio Bert, Edoardo Bojetti, Stefano Rousset, Érika Pompili, Eleonora Franzini Tibaldeo, Marta Gea, Giacomo Scaioli y Roberta Siliquini. Sensibilidad de género y estereotipos en estudiantes universitarios de medicina: un estudio transversal italiano. 2022, Italia.	430 estudiantes universitarios de medicina de la Universidad de Turín.	Valorar la conciencia y los estereotipos de género en el alumnado universitario de medicina italianos.	Los datos se recopilaron en el mes de marzo de 2020. Estudio cuantitativo (escala), descriptivo y de corte transversal.	• Se aplicó la **Escala de Conciencia de Género en Medicina de Nijmegen (N-GAMS)**. • Las mujeres (41,8%) y hombres universitarios (62,5%) muestran poseer un conocimiento escaso de medicina de género y tan solo la mitad de la muestra tuvo la sensación de que su tutor haya tenido en consideración el género y el sexo de los pacientes en la práctica clínica. • Las estudiantes mujeres (3,86±0,41) presentan una mayor sensibilidad a la materia de género que los hombres (3,73±0,41). • Los estudiantes varones (1,87±0,65) presentan unos estereotipos más fuertes hacia los pacientes que las mujeres (1,80±0,57). • Los hombres (1,64±0,68) tienen un criterio más estereotipado hacia los profesionales médicos que las mujeres (1,51±0,49).
A4. Rocío Madolell Orellana, Miguel Ángel Gallardo Vigil e Inmaculada	615 estudiantes del Campus Universitario que la Universidad de Granada tienen	Investigar la relación que existe entre los estereotipos de género y las	Los datos se recopilaron en el mes de mayo de 2018.	• Se aplicó el **Cuestionario de Creencias del Alumnado** y el **Inventario de Sexismo Ambivalente**.

Alemany Arrebola. Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. 2020, España.	en la ciudad de Melilla.	actitudes sexistas, evaluar las percepciones de género y valorar el grado de actitudes sexistas en los estudiantes universitarios del Campus de Melilla.	Estudio cuantitativo (cuestionario), descriptivo y correlacional.	• Los hombres obtuvieron una puntuación media de 43,69 en todas las dimensiones del cuestionario, duplicando los pensamientos estereotipados respecto a las mujeres (28,74). • Los hombres poseen mayor nivel de sexismo (tanto benévolo como hostil) que las mujeres. • El alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas tiene mayor nivel de creencias estereotipadas y conductas sexistas con una puntuación media de 42,56. (predominando el género masculino en este grado). • El estudiantado de origen bereber muestra mayor grado de sexismo (p=44,08) y actitudes y creencias estereotipadas (p=42,45), en comparación con el alumnado de origen europeo (p=40,27 y p=39,56, respectivamente). • El perfil con menos estereotipos de género y actitudes sexistas es el de una mujer perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud, de religión cristiana, no practicante y de origen cultural europeo. Por el contrario, el hombre que cursa Ciencias Sociales y Jurídicas, de religión islámica, muy practicante y de origen bereber es el estudiante con mayores estereotipos de género y actitudes sexistas.
A5. Carmen Rosa Pacheco Carpio, Juan Silvio Cabrera Albert, Magdalena Mazón Hernández, Iselys González López y Mayelín Bosque Cruz.	122 estudiantes de cuarto año de la carrera de Medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.	Caracterizar la existencia de los estereotipos y roles de género en el entorno académico-profesional, doméstico y de pareja, en el alumnado de la	No se especifica periodo de tiempo. Investigación sistema dialéctico-materialista con enfoque de métodos mixtos cuantitativos	• Se aplicó un **Cuestionario de Auto-Reporte**. • El 55,17% de las mujeres y el 72,41% de los hombres, consideraron que las actividades domésticas son labores de mujeres. • El 65,52% de las alumnas manifestaron que la actividad física es asociada al género masculino. • El alumnado manifiesta que en el ámbito familiar aún persiste la figura

Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. 2014, Cuba.		Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.	(escala y cuestionario) y cualitativos (entrevista y grupos de discusión), y descriptiva.	del hombre viendo la televisión y la mujer realizando las labores domésticas.
A6. María José Cubillas Rodríguez, Elba Abril Valdez, Sandra Elvia Domínguez Ibáñez, Rosario Román Pérez, Alicia Hernández Montaño y Joel Zapata Salazar. Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. 2016, México.	1921 estudiantes de dos universidades públicas del norte de México.	Valorar las creencias sociales de género presentes en el estudiantado universitario del norte de México y conocer que cambios se han producido respecto a estas percepciones.	No se especifica periodo de tiempo. Estudio cuantitativo (escala), descriptivo y de corte transversal.	• Se aplicó la **Escala de Estereotipos de Género**. • El 28,7% del alumnado consideraba que el rol más importante para una mujer es ser madre. • El 16,1% que "*las mujeres representan el amor y la debilidad*", • El 35,2% del alumnado mostró estar totalmente de acuerdo en que "*las mujeres son más aptas para las carreras que requieren proveer cuidados, atención y servicios*" y el 32,9% expuso que "*por naturaleza, los hombres necesitan más relaciones sexuales que las mujeres*".
A7. Elba Abril Valdez, María José Cubillas Rodríguez, Sandra Elvia Domínguez Ibáñez, Rosario Román Pérez y María Alejandra Córdova Moreno. Rol de género y percepción de	220 estudiantes de dos universidades de la capital del estado de Sonora, 365 estudiantes de tres universidades del norte en la frontera con Estados Unidos, 288 estudiantes de una universidad de la	Evaluar el vínculo existente entre la percepción de bienestar y el rol de género en los jóvenes universitarios del estado de Sonora, México.	Los datos se recopilaron entre los meses de junio y noviembre de 2019. Estudio cuantitativo (inventario y escala), descriptivo y de corte transversal.	• Se aplicó el **Inventario de Masculinidad-Feminidad (IMAFE)** y la **Escala de Bienestar.** • El 36,6% de las mujeres y el 32,2% de los hombres se identificaron como personas *andróginas*. • El 29,7% de las mujeres y el 30,4% de los hombres se identificaron en el rol de género *indiferenciado*, exponiendo que este género es quien percibe menor felicidad. • El 22,6% de las mujeres y el 26,8% de los hombres se asignaron al rol

bienestar y felicidad en universitarios del noroeste de México. 2022, México.	cordillera central de la sierra y 233 estudiantes de dos universidades del sur.			tradicionalmente impuesto para su sexo. • El 14,1% de las mujeres y el 10,6% de los hombres se posicionaron en el perfil de género opuesto a su sexo. • El género *andrógino* es quién percibe un mayor bienestar general, psicológico, subjetivo y social.
A8. Richard O. de Visser y Elizabeth J.McDonnell. "Man Points": Capital Masculino y Salud de los Hombres Jóvenes. 2013, Reino Unido.	731 estudiantes universitarios ingleses.	Conocer el capital masculino relacionado a los diferentes comportamientos asociados a la salud y valorar de qué forma los jóvenes varones varían su comportamiento para aglomerar y gestionar el capital masculino.	Los datos se recopilaron en el año 2010. Estudio con enfoque de métodos mixtos cuantitativos (escala) y cualitativos (entrevistas), descriptivo y de corte transversal.	• Se aplicó la **Escala de Igualdad de Roles Sexuales** y la **Escala de Comportamiento de Género**. • Los varones mostraron tener actitudes más tradicionales que las mujeres. • Los estudiantes masculinos destacaron en el deporte competitivo (p=1.26), en el consumo excesivo de alcohol (p=0.54) y en el perfil heterosexual (0.23). • Las mujeres destacaron en la salud física (p=0,80), en la salud mental (p=1.15) y en llevar a cabo una dieta para adelgazar (p=1.83).
A9. Vanesa García Díaz, Ana Fernández Feito, Carolina Bringas Molleda, Francisco Javier Rodríguez Díaz y Alberto Lana. Tolerancia a la violencia de pareja y actitudes sexistas entre estudiantes de Ciencias de la Salud Universidades de	Un total de 1.430 estudiantes: 411 de la Universidad de Extremadura, 905 de la Universidad de Oviedo y 114 de la Universidad de Sevilla.	Analizar las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios y su progreso en el entorno académico con el paso del tiempo.	Los datos se recopilaron entre diciembre de 2016 y marzo de 2017. Estudio cuantitativo (escala), descriptivo y de corte transversal.	• Se aplicó la **Escala de Actitudes de Rol de Género (GRAS)**. • Los estudiantes varones de medicina de cuarto año son quienes tuvieron menores actitudes sexistas (70,3%), en comparación con de primer (94,9%), segundo (85,3%) y tercer (76%) año de carrera. • El alumnado de psicología comprende el mayor porcentaje de sexismo, respecto a los grados de enfermería y medicina.

Extremadura, Oviedo y Sevilla. 2020, España.				
A10. Aymé Barreda Parra, Norma Peña Téllez y Víctor Yana Calla. Estereotipos de género: autopercepción de estudiantes universitarios. 2021, Perú.	142 estudiantes de cuarto semestre de los grados de Enfermería, Ingeniería Industrial y Psicología de la Universidad de Arequipa.	Analizar la autopercepción de los estereotipos de género de los estudiantes universitarios y compararlos entre los grados de Enfermería, Ingeniería Industrial y Psicología.	Los datos se recopilaron en el mes de noviembre de 2019. Estudio cuantitativo (escala), descriptivo y de corte transversal.	• Se aplicó la **Escala de Estereotipos de Género Actuales (EGA)**. • La autopercepción positiva predominó en las mujeres (M=36). • El estudiantado de Enfermería es quien tenía autopercepciones más negativas (M=40.2). • "*Familiar*" es el adjetivo positivo destinado a las mujeres y "*llorón/a* "el negativo. • "*Sexualmente activo/a*" y "*alta habilidad matemática*" son los adjetivos positivos destinados a los hombres, mientras que "*maltratador/a*", "*calculador/a*" y "*desquiciado/a*" fueron los negativos.
A11. Ana María Espinoza Catalán y Natalia Albornoz Muñoz. Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? 2023, Chile.	297 estudiantes de 21 carreras universitarias pertenecientes a una Universidad Pública Chilena.	Determinar la existencia de estereotipos de género en el alumnado universitario en relación a las habilidades sociales y académicas, la educación y el aprendizaje.	No se especifica periodo de tiempo. Estudio con enfoque de métodos mixtos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevistas) y descriptivo.	• Se aplicó un **Cuestionario de Auto-Reporte** • La motivación intrínseca (M=3,399) por la carrera universitaria presentó valores más altos que la extrínseca (M=2,304) por parte de todo el alumnado. • El alumnado consideró que se les debía dar un mayor apoyo académico a las mujeres que cursan carreras masculinizadas y a los hombres en las carreras más feminizadas.

Fuente: elaboración propia

IDENTIFICACIÓN DE LA ANSIEDAD ACADÉMICA EN ALUMNADO UNIVERSITARIO. SCOPING REVIEW

Mª CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
MARÍA FARIÑA RAMOS
LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos actualmente en una sociedad acelerada, exigente, en continuo cambio con un ambiente cambiante y azaroso, que de forma inevitable aumenta las fuentes potenciales de estrés que llevan a perjudicar nuestra salud (Weiss, 2020, p. 6, 7). Lazarus y Folkman identifican que el estrés "*tiene su origen en las relaciones entre el individuo y el entorno, que el sujeto evalúa como amenazante, y de difícil afrontamiento*" (Lazarus et al., 1986, p. 43), aunque pueda ser un hecho intrínseco e inevitable, puede ser necesario para afrontar situaciones percibidas por la persona como peligrosas.

Aunque el término estrés se entiende como un elemento causal de malestar personal, sin embargo, éste no siempre sucede frente a acontecimientos negativos, sino también situaciones positivas que conlleven respuestas emocionales importantes, o incluso acontecimientos cotidianos, ya que la vida en sí misma conlleva inevitablemente estrés. No obstante, cuando estas respuestas llegan a ser difíciles de afrontar, pueden alterar estados físicos o psicológicos dando lugar a otros estados como la ansiedad (Barrio et al., 2006, p. 38-40).

De forma habitual, la ansiedad puede manifestarse de dos formas; ansiedad estado y ansiedad rasgo. La ansiedad estado, puede entenderse como una emoción transitoria, subjetiva, y conscientemente percibida, que aparece tras un acontecimiento específico y es variable en tiempo e intensidad, mientras que la ansiedad rasgo es una emoción estable en

la que se tiende a ver la mayoría de las situaciones como amenazantes, y a elevar, consecuentemente, la ansiedad estado (Guillén-Riquelme & Buela-Casal, 2015).

La ansiedad no siempre ha de ser un hecho negativo, esta cumple una función adaptativa al permitir que el organismo se ponga en alerta y active sus mecanismos de defensa ante una situación concreta. El problema surge cuando se presentan factores que provocan que la situación no se pueda afrontar, por su intensidad, frecuencia o duración (Sierra et al., 2003, p. 14, 15). La ansiedad puede intervenir sobre el funcionamiento fisiológico del organismo y contribuir al desarrollo o a la potenciación de determinadas patologías o trastornos en el ser humano, impidiendo la adaptación favorable al entorno (Sierra et al., 2003, p. 20).

Entre las enfermedades de salud mental, la ansiedad ocupa cada vez un lugar más prevalente. En cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2019, 58 millones de niños y adolescentes tenían ansiedad a nivel mundial (3% hombres, 5% mujeres) (World Health Organization, 2022, p. 40, 41). En España, los trastornos de ansiedad se correlacionan con el problema de salud mental más frecuente, afectando al 6,7% de la población, donde más de la mitad son mujeres con un 9,1%, frente a un 4,3% de hombres (Ministerio de Sanidad, 2019, p. 4, 5). Entre los jóvenes, ese mismo año, aproximadamente un 13% de adolescentes entre 10 y 19 años padecían algún trastorno de salud mental, donde la ansiedad y depresión, representaban un 42,9% (UNICEF, 2021, p. 17, 18). Un n 3,6% de jóvenes entre 10-14 años, un 4,6% de jóvenes entre 15-19 años, y un 4,7% de jóvenes entre 20-24 años presentaban algún desorden de ansiedad (World Health Organization, 2022, p. 41, 44).

En el entorno de la pandemia de la COVID-19, se estimó un aumento del 25,6% en trastornos de ansiedad a nivel global, identificándose un impacto desigual, al afectar en mayor medida a las mujeres, y a los jóvenes más que a los adultos (World Health Organization, 2022, p. 42; Goldstein, 2022, p. 11, 12). En al ámbito universitario, la prevalencia de estados ansiosos es elevada, sobre todo en periodos de exámenes, trabajos, prácticas, estudio, u otras tareas, o incluso en aquellas ocasiones en las que problemas personales o cotidianos afectan al ámbito académico (Balanza Galindo et al., 2009, p. 184, 185).

El alumnado universitario tiene el doble de estrés y un mayor riesgo de trastorno psicológico que otras poblaciones de características comparables (Hop Wo et al., 2020), y esta situación empeora cuando se ha identificado que, por miedo a la estigmatización, no quieren buscar ayuda (Russell & Topham, 2012). En la Universidad Complutense de Madrid, identifica que el ingreso en la universidad puede conllevar cambios estresantes (separación de sus familias, aumento de responsabilidades y reevaluación de sus actividades) (Martínez-Otero Pérez, 2014, p. 64); con dificultades adaptativas, con mayores desventajas para las mujeres, lo que las hace más vulnerables a problemas de salud mental como la ansiedad (2014, p. 73).

Todo ello, se pone en peligro el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de Naciones Unidas, en concreto el ODS 4, que afecta al acceso a una educación de calidad e inclusiva, y el ODS 5, para el logro de la reducción de la brecha de género (Naciones Unidas, 2021, p. 9, 10).

Se necesitan herramientas que ayuden en la detección y prevención de estados o rasgos ansiosos, y una de las formas más precisas para hacerlo, es a través de cuestionarios validados (García de Yébenes Prous et al., 2009, p. 171). Estos garantizan la medición de conceptos en ocasiones teóricos y abstractos, denominados constructos, que en muchas situaciones no son observables y gracias a ellos, nos permiten la máxima validez y fiabilidad de la información recogida (Argimon Pallás & Jiménez Villa, 2013, p. 188).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Cuestionarios validados que identifiquen la ansiedad académica en alumnado universitario.

2.2. Objetivos específicos

- Distinguir que características tiene cada cuestionario; que parámetros mide, fiabilidad.

- Identificar la prevalencia y factores relacionados con la ansiedad en el contexto universitario.
- Conocer el impacto que la ansiedad provoca sobre el alumnado.
- Reconocer si existen estudios con perspectiva de género en la ansiedad académica universitaria.
- Identificar y analizar brechas de conocimiento respecto al tema.

3. METODOLOGÍA

Se realiza una revisión de la bibliografía, a partir de la metodología de revisiones de alcance (Scoping Review), planteada por primera vez por Arksey y O'Malley (2005), y perfeccionada a posteriori por el Joanna Briggs Institute (2020). Esta metodología se plantea en cinco etapas claramente diferenciadas. Se ha seleccionado esta metodología debido a la capacidad que presenta para establecer preguntas de investigación, analizar, extraer y resumir la evidencia a la cual se tiene acceso, de forma precisa y fácilmente reproducible, permitiendo con ello la aportación de una visión holística, acerca del tema que se pretende estudiar.

3.1. Establecimiento de la pregunta de investigación:

Para establecer la pregunta de investigación, se ha utilizado el modelo PCC (Población: Alumnado universitario; Concepto: Cuestionarios de ansiedad y Contexto: Universidad), recomendado por el Manual para la Síntesis de la Evidencia del Instituto de Johanna Briggs (JBI), A partir de este modelo, se ha podido desarrollar la pregunta de estudio ¿Cuáles son los cuestionarios validados que se han publicado para la medición de ansiedad académica en estudiantes universitarios? Que se desglosa en las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué parámetros valora cada cuestionario?
- ¿Cuál es la prevalencia y factores que se relacionan con la ansiedad en estudiantes universitarios?

- ¿Cuál es el impacto que la ansiedad tiene sobre el alumnado universitario?
- ¿Qué aplicabilidad tienen los cuestionarios en la práctica clínica?
- ¿Existe perspectiva de género en la ansiedad académica universitaria?
- ¿Existen lagunas de conocimiento sobre la ansiedad académica en alumnado universitario?

3.2. Identificación de los estudios relevantes:

Para llevar a cabo el estudio, se han realizado búsquedas en cinco bases de datos: Biblioteca Virtual de la Salud (BVS), CINAHL Complete, Scientific Electronic Library Online (SciELO), PubMed y APA PsycArticles. La estrategia de búsqueda empleada se basó inicialmente en la conversión de los términos clave (alumnado universitario, Cuestionarios validados, ansiedad y ámbito universitario) a Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS), y Medical Subject Headings (MeSH) correspondientes. Con ellos y las palabras naturales, se realizó una combinación junto a los operadores booleanos AND, OR, y NOT para conseguir la mayor especificidad posible de los resultados.

3.3. Elección de los estudios relevantes:

Para realizar la elección de estudios a incluir en la revisión, se han seleccionado y analizado cada uno de ellos a partir de los siguientes criterios:

3.3.1. Criterios de inclusión

Investigaciones con metodología cuantitativa o cualitativa, que incluya como Población de estudio al alumnado universitario, de cualquier edad, cualquier curso, y cualquier grado, cuyo Concepto sea la medición de ansiedad académica a partir de cuestionarios o instrumentos validados, y donde el Contexto se desarrolle en el ámbito universitario.

Publicaciones comprendidas entre enero de 2020, hasta diciembre de 2022. Del mismo modo, deberán ser divulgados en inglés, español y/o portugués, y tener acceso a texto completo disponible y gratuito en la plataforma de la universidad.

3.3.2. Criterios de exclusión

Se excluirán de la revisión aquellos estudios que no cumplan de forma específica los criterios de inclusión anteriormente nombrados, o sin evidencia de publicación en las que se encuentran cartas a editor, comentarios, protocolos de estudios o resúmenes, trabajos de fin de grado o máster.

3.4. Trazado de los datos

Siguiendo las recomendaciones del manual para scoping review de JBI (Aromataris & Munn, 2020), los datos de las publicaciones finalmente sometidas a estudio deben recogerse en una tabla cuyo formato coincide con el expresado en la Tabla 1, donde se identifican: los autores, el título de estudio, el año de publicación, el país donde se llevan a cabo, los participantes a estudio, los objetivos, la metodología utilizada, y finalmente los principales resultados que se obtienen.

3.5. Acotamiento, síntesis y publicación de la información

Una vez finalizada la búsqueda, y para mapear descriptivamente los resultados se realizará una clasificación cuantitativa y cualitativa en dos aspectos:

3.5.1. Análisis de la selección de artículos

El proceso de selección de estudios se representará de forma gráfica a partir del diagrama de flujo PRISMA Figura 1 (Page et al., 2021), el cual permite desarrollar la identificación de nuevos estudios encontrados en bases de datos, archivos u otras vías, permitiendo la detección de archivos duplicados, o eliminados en un primer momento por razones de ilegibilidad y donde se identifican el número de referencias arrojadas y cuáles de ellas cumplen los criterios de selección.

Tras el proceso de identificación, se realiza el proceso de cribado. En este, se especifica el número total de registros cribados primero por título y resumen, después con lectura de texto completo con registro del motivo de exclusión para los que no son incluidos en la revisión.

Aquellas investigaciones finalmente incluidas formaran parte de la revisión y resultan útiles para localizar literatura gris, mediante las referencias.

3.5.2. Extracción de la información y organización del contenido

Ésta se llevará a cabo mediante un análisis cuantitativo de frecuencias y porcentajes de los años de publicaciones, tipos de metodologías, cantidades muestrales, y numero de cuestionarios encontrados sobre ansiedad y otro análisis cualitativo, por categorías temáticas para responder a los objetivos específicos.

4. RESULTADOS

Aplicando las estrategias de búsqueda en cada una de las bases de datos y aplicando los filtros para lograr mayor precisión en los resultados obtenidos, la muestra arrojada fue de 102 artículos, que tras eliminar aquellos por razones de duplicidad, ha quedado 92. Tras lectura de título y resumen tratan el tema de estudio 24, de los cuales, tras su lectura a texto completo, se han eliminado 5, quedando un total de 19 publicaciones que forman parte de esta revisión. El proceso de selección de estudios se representa mediante el diagrama de Flujo PRISMA Figura 1 (Page et al., 2021).

Respecto al año de publicación, han predominado los estudios del año 2021 conformando un 42,10% del total, seguido del año 2020 en el que se publicaron un 31,58% de los artículos incluidos, y, por último, el año 2022 con un 26,32%.

En cuanto a su diseño metodológico, predominan aquellos cuantitativos, descriptivos y de corte transversal (58,83%), seguido de estudios cuantitativos, observacionales, descriptivos y de corte transversal (11,77%), cuantitativos exploratorios no experimentales, descriptivos

de corte transversal (5,88%), longitudinales (5,88%), transversales analíticos (5,88%), de cohorte prospectivo (5,88%), y de prevalencia (5,88%).

De manera detallada en la Tabla 1, se identifica: la referencia, el nombre de los autores, el año de publicación, el país, el título del estudio, la población, el tamaño de la muestra, el objetivo, y los resultados más relevantes de cada artículo incluido en la revisión.

4.1. Características de los cuestionarios: parámetros que miden y fiabilidad

Mediante el mapeo descriptivo de la bibliografía publicada en los tres últimos años, se observa que la cantidad de cuestionarios validados para medición de ansiedad en estudiantes universitarios ha sido escasa, hallándose únicamente el State Trait Anxiety Inventory (STAI) y el cuestionario de ansiedad ante los exámenes (CAEX). No obstante, se han identificado otros instrumentos validados como índices, inventarios o encuestas, que han supuesto de gran utilidad dentro del contexto universitario para reconocer signos y síntomas ansiosos. En total se han identificado 9 instrumentos diferentes, todos validados en España con anterioridad, aunque también se han aplicado en numerosos países como Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, China, Chile, Malasia o Australia, que han mostrado buena fiabilidad, consistencia interna y validez de constructo, en su uso en alumnado universitario.

El Cuestionario State Trait Anxiety Inventory (STAI), o el validado en nuestro país como Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE), fue utilizado en estudios llevados a cabo en España, Colombia y Perú. Este cuestionario está conformado por 40 ítems de medición que evalúan los dos conceptos de ansiedad de forma independiente. Por un lado, la ansiedad-estado y por otro la ansiedad-rasgo, cada una de ellas con 20 ítems a la que se le asignará un valor de 0 a 3 en una escala tipo Likert, en función de la opción que se asemeje más a su percepción de la realidad. En el estudio realizado en Córdoba arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0,93 para la ansiedad estado y de 0,91 para la ansiedad rasgo, en una población de 305 personas (Fernández Martínez et al., 2021). Otro estudio llevado a cabo con una muestra de 368 de Perú

obtuvo un coeficiente de 0,981 en ansiedad estado y 0,863 en ansiedad rasgo, además de la evaluación de test-retest, por lo que se afirma que es un instrumento confiable (Castillo Acobo & Luque Ruiz de Somocurcio, 2020).

El Inventario Corto de Ansiedad por la Salud (SHAI) fue utilizado en Perú por Robles-Mariños et al., (2022), consta de 18 preguntas con 2 secciones, donde 14 ítems evalúan la ansiedad por la salud, y 4 a las consecuencias negativas de enfermarse. Cada pregunta presenta 4 opciones, con una puntuación entre 0 y 3, debiendo elegir la respuesta que mejor refleje sus sentimientos en los últimos seis meses. En dicho estudio, el punto de corte diagnóstico fue mayor o igual a 27 puntos para identificar al alumnado con la hipocondría. La confiabilidad obtuvo un alfa de Cronbach de 0,85, presentando así una consistencia interna favorable.

En Chile, se aplicó el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX) que consta de 50 preguntas con respuesta tipo Likert 0 a 5. Así, cuanto mayor sea la puntuación final, se considerará mayor nivel de ansiedad ante los exámenes. Además, este instrumento mide las características comportamentales de la ansiedad ante los exámenes, incluyendo las respuestas efectivas de evitación que se dan, las respuestas cognitivas de preocupación ante o durante el examen, las respuestas fisiológicas que le ocurren al estudiante ese momento, y las situaciones o tipos de exámenes más frecuentes. Presenta una buena consistencia interna con un alfa de Cronbach entre 0,857 y 0,923 (Mosqueira-Soto & Poblete-Troncoso, 2020).

Una investigación en la Universidad pública de Brasil hizo uso de la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS), que evaluar los síntomas cognitivos y conductuales de la ansiedad y depresión (sin evaluar síntomas somáticos). Está compuesta por 14 ítems, divididos en una subescala de ansiedad y otra de depresión con 7 ítems en cada una. En esta investigación, se utilizó la subescala de ansiedad en la que se indaga acerca de si la persona ha estado tensa, preocupada, o ha tenido sensaciones de temor. En ella, se deben valorar 7 cuestiones con una escala tipo Likert de 8 puntos, entendiendo mayor puntuación, como mayor nivel de ansiedad. En este estudio, se obtuvo un valor de

coeficiente alfa de Cronbach de 0,891 demostrando homogeneidad y confiabilidad del instrumento (Júnior et al., 2022).

Otra herramienta identificada fue el Inventario de Ansiedad de BECK-BAI, que valora los síntomas somáticos de la ansiedad y mide diferentes grados de esta. Lo componen 21 ítems a los que se les da una puntuación del 0 al 3 teniendo en cuenta que, a mayor puntuación, mayor gravedad en los síntomas. Presenta el alfa de Cronbach más bajo (0,72) para su población, pero que, con una consistencia interna adecuada (Carvalho et al., 2021; Luna Silveira et al., 2022).

La Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) ha sido utilizada por numerosos estudios, permite evaluar la presencia de afectos negativos a partir de la valoración de síntomas esenciales de cada aspecto. Tiene 21 ítems con cuatro alternativas de respuesta en formato de escala Likert que van de 0 a 3. El punto de corte es 5, a partir de ahí se considera ansiedad. Obtiene confiabilidad satisfactoria, presentando coeficientes alfa de Cronbach entre 0,72 a 0,79 en la subescala de ansiedad para una muestra de 186 personas en el estudio de Trunce Morales et al., (2020), mientras que, en el estudio de Gao et al., (2020) el coeficiente fue de 0,87 en 1892 personas.

Una investigación realizada en China utilizó la Escala de Ansiedad de Autoevaluación (SAS) de Zung, la cual contiene 20 relatos sobre la evaluación de sentimientos subjetivos característicos de la ansiedad. Cada relato debe puntuarse asignándole un valor del 1 al 4, así, una puntuación de 50 a 59 se considerará ansiedad leve, de 60 a 69, moderada y más de 70 severa (Liu et al., 2022).

Otros estudios llevados a cabo en Malasia y Perú utilizaron la Escala de Medición del Trastorno de Ansiedad Generalizada-7 (GAD-7), que contiene 7 ítems basados en siete síntomas principales de este trastorno, midiendo así la frecuencia de estos síntomas en las últimas dos semanas. Estos se evalúan a partir de una escala tipo Likert de 4 ítems que va desde 0, a 3, con un punto de corte igual o mayor a 8 (Mohamad et al., 2021). También demostró en otro estudio una excelente consistencia interna con un alfa de Cronbach de 0,911 (Saravia-Bartra et al., 2020).

Por último, en una Universidad Ecuatoriana, utilizaron la Escala de valoración para la Ansiedad de Hamilton, que evalúa dos tipos de ansiedad; psíquica y somática. Este instrumento está conformado por 14 ítems, valorados por una escala Likert de 5 puntos de 0 a 4 (Altamirano Chérrez & Rodríguez Pérez, 2021).

4.2. Prevalencia y factores relacionados con la ansiedad en el contexto universitario

En el entorno académico y en concreto en las aulas, la evidencia sobre la existencia de ansiedad es consistente, ya que han sido los propios estudiantes en numerosos estudios los que han confirmado la presencia de signos y síntomas ansiosos, que han sido detectados por medio de cuestionarios, índices, o encuestas, que, a su vez, han permitido mesurar diferentes niveles de este trastorno.

En China, una investigación evaluó la prevalencia de estrés, depresión, y ansiedad en una población de 1892 estudiantes de 15 universidades del país, concluyó que los problemas de ansiedad resultaron ser el problema de salud mental más prevalente y grave, donde tanto alumnas como alumnos sufrieron niveles de ansiedad variables sobre todo durante los tres primeros años de carrera (Gao et al., 2020).

En España, un estudio transversal realizado en Córdoba determinó que el 47,54% de estudiantes de enfermería, el 32,79% de medicina, y el 19,67% de fisioterapia, presentaban niveles medios de ansiedad estado y rasgo, valorados mediante el cuestionario STAI (State Trate Anxiety Inventory). En este, los estudiantes presentaron ideas claras respecto a su perspectiva de la ansiedad académica, donde un 75,41% respondieron afirmativamente a la pregunta "*¿Crees que la universidad provoca ansiedad?",* un 89,18% a "*¿Crees que la ansiedad y el estrés influyen en tu rendimiento académico?*" y un 86,23%, a "*Crees que el estrés educativo afecta a tu calidad de vida?*" (Fernández Martínez et al., 2021). Otro estudio llevado a cabo en Valencia, en el que también se empleó el cuestionario STAI en alumnado de enfermería, demostró una puntuación media de 20,43 en la subescala ansiedad-rasgo, lo que la sitúa en niveles moderados de ansiedad, y afirma la relación directa que

hay entre ésta, y una disminución en la calidad de vida (Chust-Hernández & Toledano Enríquez, 2021).

También en Brasil, de forma análoga, se obtienen unos resultados similares, Oliveira Sacramento et al. (2021), evidencian que la prevalencia de síntomas ansiosos medidos a través del Inventario de ansiedad de BECK-BAI fue de 30,8% en estudiantes de medicina en una Universidad Brasileña, o en los interpretados por Luna Silveira et al., (2022), en los que se expone que, de una muestra de 192 estudiantes de enfermería también Brasileños en los que se empleó el mismo instrumento, un 38% presentó niveles de ansiedad moderados y un 62% severos, destacando que los síntomas considerados como 'severos' se observaron en estudiantes de hasta 21 años.

Numerosas publicaciones incluidas en la revisión estudian el impacto sobre la salud mental en el alumnado universitario causada por el COVID-19. Un estudio resalta que el 75,4% del alumnado presentaron niveles variables de ansiedad valorados por la escala de Trastorno de Ansiedad Generalizada (GAD-7), mientras que el 91,2% sentía preocupación patológica por la situación y el 82,5% reconoció no poder relajarse ante una situación tan apremiante (Saravia-Bartra et al., 2020). El alumnado de medicina que Liu et al., (2022) estudiaron obtuvieron un puntaje en la escala SAS (Escala de Autoevaluación de Zung) dos veces mayor que el puntaje estándar promedio durante y después de la pandemia, además, enuncia que el impacto psicológico de la COVID-19 en los estudiantes parece ser duradero y muestra una tendencia creciente.

Son diversos los factores que se relacionan con el aumento exponencial de ansiedad académica. En varios estudios, se relaciona la influencia de la calidad del sueño en el desarrollo de síntomas ansiosos. Un estudio descriptivo, llevado a cabo en nuestro país en el que se utilizó el cuestionario de Oviedo del sueño, en unión a la subescala ansiedad rasgo del STAI, demostró que las dificultades de sueño son un potente predictor de ansiedad rasgo (Chust-Hernández & Toledano Enríquez, 2021). También, Fernández Martínez et al., (2021) revelan que la calidad de sueño está relacionada con el nivel de ansiedad estado, siendo más prevalente en aquellos que tienen una percepción mala o regular de la calidad de este, suceso que posiblemente se explique debido al

aumento en el tiempo de latencia del sueño y alteraciones neuroendocrinas generadas por la ansiedad.

En Brasil, una investigación reflejó que la probabilidad de desarrollar síntomas compatibles con niveles severos de ansiedad fue un 22% mayor entre el alumnado que estaba preocupado por el futuro, casi 9 veces mayor entre los que no tenían tiempo suficiente para el ocio, y un 35% mayor entre los participantes que afirmaban consumir psicofármacos (Luna Silveira et al., 2021). También, otros estudios, como los realizados en China (Gao et al., 2020), Malasia (Mohamad et al., 2021), o Perú (Robles-Mariños et al., 2022) encuentran relación con el tabaquismo y consumo de alcohol.

Otro factor relacionado con problemas de ansiedad más severos es tener una personalidad más introvertida (Gao et al., 2020). Este hecho sigue la misma tendencia que los resultados de Mohamad et al., (2021) donde se reporta que el alumnado que tenían buenos amigos en la universidad mantenía buenas relaciones con otros estudiantes, participaban activamente en sociedades y llevaban a cabo una vida activa, tenían menor riesgo de ansiedad.

También la edad es otro factor con diferencias significativas para la ansiedad como confirman diferentes estudios. Un estudio efectuado en Colombia identifica mayor ansiedad en el alumnado más joven (García Muñoz & Trujillo Camacho, 2022). Esta idea complementa los resultados obtenidos en el estudio de Oliveira Sacramento et al., (2021), donde se encontró mayor prevalencia de síntomas ansiosos en estudiantes menores de 22 años, o en los descritos por Santos Pazos et al., (2021) donde en estudiantes con más de 23 años prevaleció el nivel medio, frente a los menores de esa edad, en los cuales preponderó un nivel alto de ansiedad.

Unido a lo anterior, se identifican diferentes niveles de ansiedad en función del año que se esté cursando, esta fue significativamente mayor en el segundo y quinto año de carrera (Robles-Mariños et al., 2022). De hecho, según Mohamad et al., (2021) el predictor más fuerte de ansiedad en su estudio fue el año académico, donde los que cursaban primero y segundo presentaban un riesgo de ansiedad 3,06 veces mayor que los

que estaban en quinto curso. Asimismo, el primer año fue la época de mayor ansiedad para los estudiantes de medicina de una Universidad Brasileña, describiendo que, durante los primeros años de carrera, urge la integración con nuevas personas y la adaptación a la nueva metodología, añadido al exceso de contenidos teóricos, pruebas, seminarios y otras exigencias que terminan exacerbando los síntomas de ansiedad. Esta nueva modalidad de enseñanza requiere desarrollar una capacidad cognitiva y emocional capaz de atender esta nueva demanda, lo que tiene un gran impacto en su calidad de vida (Oliveira Sacramento et al., 2020).

4.3. Impacto que la ansiedad provoca sobre el alumnado

En el alumnado universitario la ansiedad tiene un importante impacto negativo, sobre todo en lo que a rendimiento académico se refiere. Éste, se ve mermado debido a numerosos factores, entre los que se encuentran los trastornos de sueño que tienden a producir ansiedad, y de forma reciproca en muchas ocasiones quienes tienen ansiedad tienden dificultades para dormir. Esta privación trae consigo la consecuente somnolencia, mareos, deterioro cognitivo y psicomotor (Mohamad et al., 2021), que a su vez dan lugar a las dificultades de concentración, y alteraciones de memoria que provocan una deficiente formación de los futuros profesionales (Fernández Martínez et al., 2021). La ansiedad es identificada por un 61% de alumnado como la causante de un menor rendimiento académico, y atestiguaron de manera predominante que experimentaban un deterioro cognitivo con disminución de concentración y memoria. De hecho, algunos realizaban afirmaciones como: "*Los altos niveles de ansiedad realmente han nublado mi cognición*" (Gallasch et al., 2022, p. 44).

La calidad de vida también se ve mermada cuando los niveles de ansiedad llegan a ser altos, aumentar la probabilidad del abuso de alcohol o drogas como estrategias de afrontamiento ineficaces y alterar funciones físicas del individuo (Fernández Martínez et al., 2021).

En cuanto a la salud en general, en Colombia y Perú, un estudio entre alumnado encontró un alto índice de respuestas en los ítems del cuestionario STAI 'me siento aturdido y sobreexcitado', 'me siento

alterado', 'me siento nervioso' (Chávarry-Ysla et al., 2020). Asimismo en Brasil, se estudiaron síntomas somáticos de la ansiedad mediante el inventario BECK-BAI en 233 estudiantes, arrojando que las puntuaciones más altas fueron en los síntomas 'nerviosismo', 'entumecimiento u hormigueo', 'palpitaciones o aceleración del corazón', 'indigestión o molestias en el abdomen' y 'miedo a perder el control (Carvalho et al., 2021), mientras que otros también sostienen que la angustia emocional puede afectar al hábito alimentario y hacer que se coma más o menos de lo normal, hechos que evidencian las importantes repercusiones en la salud que la ansiedad provoca en alumnado universitario (Mohamad et al., 2021). Añadiendo que la ansiedad se considera uno de los factores de riesgo en la conducta suicida, y ha sido reportada en cifras alarmantes en numerosos estudios con jóvenes (Chávarry-Ysla et al., 2020).

4.4. Perspectiva de género en la ansiedad académica

A pesar de no haberse encontrado ninguna herramienta que valore la ansiedad en alumnado universitario sensible al género, si se ha observado que algunas publicaciones aportan perspectiva de género en sus estudios.

Diferentes publicaciones evidencian el aumento sustancial de ansiedad en el género femenino, comparándolo con su homólogo masculino. En España, se mostró que obtuvieron puntuaciones más altas las mujeres con el cuestionario STAI, con una diferencia de 4.24 puntos respecto a los hombres (Fernández Martínez et al., 2021), y que concretamente la ansiedad rasgo también obtuvo valores más altos en las mujeres (Chust-Hernández & Toledano Enríquez, 2021).

Igualmente, en Ecuador la mayoría de los hombres se categorizaron con un nivel de ansiedad leve (20%) y únicamente un 2% en el rango grave, sin embargo, el 26% de mujeres se ubicaron en el nivel grave, 18% en moderado, y 34% leve (Altamirano Chérrez & Rodríguez Pérez, 2021), datos que se asemejan a los expuestos por Santos Pazos et al., (2021), donde un 42,38% de las mujeres presentaron altos niveles de ansiedad rasgo, frente a un 32,53% de hombres. Del mismo modo, en un estudio realizado en China, se describe que una proporción significativamente mayor de estudiantes mujeres, enfrentaron luchas intensas contra la

ansiedad, concretamente, más de un 22% de alumnas, frente a un 19% de alumnos (Gao et al., 2020).

La asociación entre el género y la ansiedad fue estadísticamente significativa, donde además se relacionan niveles altos de este trastorno con factores ajenos al contexto universitario, medidos mediante la escala DASS-21 (Trunce Morales et al., 2020). Las brechas de género y ansiedad en ámbitos académicos están marcadas por los estereotipos y roles de género presentes en nuestra sociedad. Para las mujeres la ansiedad se identifica con sus roles de apoyo en la crianza y cuidado de otros individuos y realizar tareas domésticas, al seguir asignándolos a las mujeres, incluso en las nuevas generaciones (Castillo Acobo & Luque Ruiz de Somocurcio, 2020). Aunque también son resultado directo de la violencia de género, la privación socioeconómica y el estatus social subordinado que confirma la presencia de una formación sociocultural sexista (Oliveira Sacramento et al., 2021).

4.5. Lagunas de conocimiento

Se necesitan más investigaciones y con enfoques innovadores tanto cualitativos como cuantitativos, que aporten evidencia sistemática y rigurosa de la ansiedad en el contexto universitario. La mayoría de los estudios son de corte transversal, y por ello, no permiten establecer relaciones causales entre las variables de estudio y tampoco evaluar el estado psicológico de los estudiantes en periodo completo, por lo que no se puede reflejar la tendencia. Así, se deberían llevar a cabo más estudios longitudinales como el de Gao et al (2020), que permitan dilucidar el curso de la ansiedad e identificar variaciones en la ansiedad del alumnado universitario a lo largo del tiempo.

También se ha identificado una ausencia de estudios multicéntricos a gran escala donde puedan aplicarse los instrumentos de medición para valorar su fiabilidad y comparar los resultados de prevalencia, factores asociados, implicaciones y perspectiva de género en muestras más grandes.

Se ha identificado una amplia variabilidad en los resultados encontrados entre los diferentes estudios analizados, si bien todos los artículos

emplearon instrumentos o herramientas de medición fiables, es necesario reconocer que existen diferencias psicométricas entre ellos, y que en general, los estudios no describen los criterios por los cuales eligieron el instrumento utilizado.

Asimismo, los resultados deben interpretarse con cierta cautela, ya que, pese a la buena fiabilidad que han mostrado las herramientas de medición de ansiedad empleados en los estudios, debe tenerse en cuenta el factor veracidad en las respuestas de los participantes que pueden inducir un sesgo, sobre todo en aquellos instrumentos en los que se solicita información privada.

5. DISCUSIÓN

Según Rodríguez de género. En función de los resultados encontrados en primer lugar respondemos a la pregunta de investigación, identificando nueve herramientas validadas: 1) Cuestionario STAI, el más utilizado de todos ellos (o su versión validada en español IDARE); 2) GAD-7; 3) DASS-21; 4) Escala de autoevaluación de Zung; 5) Escala de ansiedad de Hamilton: 6) Inventario de ansiedad BECK-BAI; 7) CAEX; 8) HADS y 9) SHAI) para medición de ansiedad en alumnado universitarios, que han demostrado buena fiabilidad, consistencia interna y validez de constructo en este grupo de población. Todas estas herramientas encontradas, y la variabilidad en los resultados obtenidos, han arrojado en mayor o menor medida, considerables cifras de prevalencia que reiteran la necesidad de implementar acciones para la detección y actuación precoz frente a trastornos de ansiedad en el alumnado universitario.

Los resultados que hemos obtenido guardan relación con lo expuesto en una revisión bibliográfica de 2019, donde tras revisar 14 estudios de 11 países, encontraron 6 herramientas validadas para ansiedad en alumnado universitario, la prevalencia osciló entre 16% y 76%, variabilidad de resultados por las diferencias en las medidas, las poblaciones representadas, los países de realización de los estudios, las universidades, los programas académicos y los instrumentos o herramientas de medición

empleados (Arévalo García et al., 2019), tal como ocurre en nuestra revisión.

Dentro de los factores relacionados también se ha encontrado una amplia variabilidad, al igual que publican otros estudios donde se han encontraron asociación entre la mala calidad de sueño y la ansiedad, como factor predisponente o como síntoma, donde un 32% del alumnado tenían problemas para dormir, y, además, síntomas compatibles con la ansiedad según el DASS-21 (Vilchez-Cornejo et al., 2016).

La diferencias de género, también se han encontrado en varios estudios, donde la mayoría coinciden en que de forma muy significativa el género femenino está en riesgo de sufrir trastornos de ansiedad (Balanza Galindo et al., 2009), de hecho, dos de cada tres adolescentes con trastorno de ansiedad general son niñas (Khesht-Masjedi et al., 2019) y estas sufren mayor sintomáticas somáticos e insomnio que los hombres (Matud et al., 2003). El hecho de ser hombre o mujer también influye en las manifestaciones o sintomatología que presentan, la voluntad que tienen para solicitar asistencia médica o psicológica, el trascurso de la enfermedad, e incluso la capacidad de respuesta al tratamiento (Phillips & First, 2009).

No obstante, pese a conocerse que los factores psicosociales, socioculturales, la predisposición genética, los rasgos de la personalidad, las hormonas sexuales y los sistemas de neurotransmisión pueden explicar el predominio femenino en los trastornos de ansiedad, no se han dilucidado con precisión los factores que originan estas diferencias de género (Arenas & Puigcerver, 2009).

6. CONCLUSIONES

En el entorno universitario la ansiedad es un hecho incuestionable, con cifras que evidencian un aumento exponencial en los últimos años, así como implicaciones negativas sobre todo en las mujeres, que pueden afectar tanto a los aspectos: psicológico, educativo, como físico, provocando incluso riesgo de conducta suicida al no querer buscar ayuda por miedo a la estigmatización.

Así, consideramos que la evidencia sintetizada en esta scoping review, puede ser útil para comenzar a aplicar los instrumentos que han arrojado los resultados, al saberse que su fiabilidad y consistencia interna ha sido favorable en este grupo de población. Con ayuda de éstos, los conocimientos, y las habilidades que ya poseen, serán capaces de colaborar en el cribaje de detección de ansiedad, y acompañar a los estudiantes en esta situación tan compleja.

También consideramos necesario llevar a cabo nuevos estudios a nivel global para que las universidades como agente educativo, impulsen más estrategias de prevención que a su vez reflejen las diferencias de género y ofrezcan a los estudiantes una orientación más adecuada.

Teniendo en cuenta estas consideraciones podrán llevarse a cabo mejoras en las políticas de justicia social, que permitirán el logro de los objetivos de desarrollo sostenible y, por ende, conseguir una sociedad más igualitaria y con menos desigualdades.

7. REFERENCIAS

Altamirano Chérrez, C. E., & Rodríguez Pérez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo, 15*(3), 16-24. https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03

Arenas, M. C., & Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. Escritos de *Psicobiología, 3*(1), 20–29. https://revistas.uma.es/index.php/espsi/article/view/13331

Arévalo García, E., Castillo-Jimenez, D. A., Cepeda, I., López Pacheco, J., & Pacheco, R. (2019). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios: relación con rendimiento académico. *Interdisciplinary Journal of Epidemiology and Public Health, 2*(1), 1–8. https://doi.org/10.18041/2665-427X/ijeph.2.5342

Argimon Pallás, J. M., & Jiménez Villa, J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. (4ª ed.,). Elsevier.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice, 8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. https://doi.org/10.46658/jbirm-17-08

Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., & Guerrero Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud, 20*(2), 177–187. https://journals.copmadrid.org/clysa/art/a01a0380ca3c61428c26a231f0e49a09

Barrio, J. A., García, M. R., Ruiz, I., & Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 37-48. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498323 11003

Carvalho, I. de A., Castelo Branco, F. M. F., & Silva, R. A. (2021). Anxious symptoms among studentes at a university on the franco brasilero frontier. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online, 13*, 1026–1031. https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v13.9852

Castillo Acobo, R. Y., & Luque Ruiz de Somocurcio, A. (2020). Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios. *Diversitas, 15*(1), 37–47. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.03

Chávarry-Ysla, P. del R., Jiménez-Pitre, I. A., Molina-Bolivar, G. E., Estrada-Vásquez, C. M., & Salazar-Montoya, E. O. (2020). Ansiedad Estado y Rasgo en estudiantes de biomédicas en universidades de Perú y Colombia 2018. Estrategias preventivas desde el modelo de la Marea. *Rev. Cuerpo Méd., 13*(1), 66–71. https://cmhnaaa.org.pe/ojs/index.php/rcmhnaaa/article/view/625

Chust-Hernández, P., & Toledano-Enríquez, L. (2021). Influencia de la autoestima, la ansiedad rasgo y la calidad del sueño en la satisfacción con la vida de los estudiantes de Enfermería. *Metas de Enfermería, 24*(7), 26-32. https://doi.org/10.35667/METASENF.2021.24.1003081794

Dias Júnior, S. A., Soares, E. A., Resck, Z. M. R., Nogueira, D. A., Monteiro, C. A. S., & Terra, F. de S. (2022). Ansiedade em Acadêmicos de Enfermagem e de Medicina de uma Universidade Pública: Estudo Transversal. *Rev.port. enferm. de saúde mental, 27*, 81–94. https://doi.org/10.19131/rpesm.326

Fernández Martínez, M., García Caballero, I., Portero de la Cruz, S., & Cebrino Cruz, J. (2021). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *Nure Investigación, 18*(112), 1-11.

Gallasch, D., Conlon-Leard, A., Hardy, M., Phillips, A., Van Kessel, G., & Stiller, K. (2022). Variable levels of stress and anxiety reported by physiotherapy students during clinical placements: a cohort study. *Physiotherapy, 114*, 38–46. https://doi.org/10.1016/j.physio.2021.12.002

Gao, W., Ping, S., & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: A longitudinal study from China. *Journal of Affective Disorders, 263*, 292–300. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121

García de Yébenes Prous, M. J., Rodríguez Salvanés, F., & Carmona Ortells, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología clínica, 5*(4), 171-177. https://www.reumatologiaclinica.org/es-pdfS1699258X09000497

García Muñoz, M., & Trujillo Camacho, A. (2022). Niveles de ansiedad durante el confinamiento obligatorio por covid-19, en estudiantes de una Universidad Estatal del Caribe colombiano. *Psicogente, 25*(47), 1-22. https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4421

Goldstein, E. (2022). *Carga mundial de trastornos de salud mental. Evolución pre-pandemia y efectos de la aparición de COVID-19*. Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile. Asesoría Técnica Parlamentaria, 1-21. https://www.who.int/es/news-room/fact

Guillén-Riquelme, A., & Buela-Casal, G. (2015). Estructura factorial del Cuestionario de Ansiedad Estado Riesgo (STAI) para pacientes diagnosticados con depresión. *Salud mental, 38*(4), 293-298. https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.040

Hop Wo, N. K., Anderson, K. K., Wylie, L., & MacDougall, A. (2020). The prevalence of distress, depression, anxiety, and substance use issues among Indigenous post-secondary students in Canada. *Transcultural Psychiatry, 57*(2), 263–274. https://doi.org/10.1177/1363461519861824

Khesht-Masjedi, M., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R., & Pazhooman, S. (2019). The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 8*(3), 799-804. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_103_18

Lazarus, R. S., Valdés Miyar, M., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=222981

Liu, H., Liu, X., & Xu, W. (2022). Prevalence and influencing factors of anxiety in medical students during the COVID-19 pandemic. *Heliyon, 8*(9), 1-5. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10487

Luna Silveira, G. E., Gomes Viana, L., Matias Sena, M., Silva da Cruz Alencar, M. M, Amorim Lessa Soares, P. R., De Souza Aquino, P., & Gomes Ribeiro, S. (2022). Anxiety and depression symptoms in the academic environment: a cross-sectional study. *Acta Paul Enferm, 35*, 1-10. https://doi.org/10.37689/actaape/2022AO0097666

Martínez-Otero Pérez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la facultad de educación. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete, 29*(2), 63–78. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Matud, M. P., Díaz, F., Aguilera, L., Rodríguez, M. V., & Matud, M. J. (2003). Diferencias de género en ansiedad y depresión en una muestra de estudiantes universitarios. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 3*(1), 5-15.

Ministerio de Sanidad, C. y B. S. (2019). Encuesta Nacional de Salud ENSE, España 2017. *Serie informes monográficos #1 - SALUD MENTAL*. https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2017.htm

Mohamad, N. E., Sidik, S. M., Akhtari-Zavare, M., & Gani, N. A. (2021). The prevalence risk of anxiety and its associated factors among university students in Malaysia: a national cross-sectional study. *BMC Public Health, 21*(438), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10440-5

Mosqueira-Soto, C., & Poblete-Troncoso, M. (2020). Relación entre el nivel de ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Enfermería Universitaria, 17*(4), 437–448. https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.4.1053

Naciones Unidas. (2021). *El progreso en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Panorama de género 2021.* https://unstats.un.org/sdgs/gender-snapshot/2021/UNW_GenderSnapshot_Spanish.pdf

Oliveira Sacramento, B., Lima dos Anjos, T., Lopes Barbosa, A. G., Fagundes Tavares, C., & Pereira Dias, J. (2021). Symptoms of anxiety and depression among medical students: study of prevalence and associated factors. *Revista Brasileira de Educação Médica, 45*(1), 1-7. https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200394.ing

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine, 18*(3), 1–15. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PMED.100358

Phillips, K.A., & First, M.B. (2009). Introduction en W.E. Narrow, M.B. First, P.J. Sirovatka y D.A. Regier (Eds.). *Age and Gender Considerations in Psychiatric Diagnosis*. A Research Agenda for DSM-V (pp. 3-6). Elsevier.

Robles-Mariños, R., Angeles, A. I., & Alvarado, G. F. (2022). Factors Associated with Health Anxiety in Medical Students at a Private University in Lima, Peru. *Revista Colombiana de Psiquiatria, 51*(2), 89–98. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.11.002

Russell, G., & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health, 21*(4), 375–385. https://doi.org/10.3109/09638237.2012.694505

Santos Pazos, D. A., Ponce Guerra, C. E., Pazos Galvéz, P. E., & Moya Silva, T. J. (2021). Niveles de ansiedad-rasgo en estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Eugenio Espejo, 15*(3), 81–89. https://doi.org/10.37135/ee.04.12.09

Saravia-Bartra, M. M., Cazorla-Saravia, P., & Cedillo-Ramirez, L. (2020). Anxiety level of first-year medical students from a private university in Peru in times of Covid-19. *Revista de La Facultad de Medicina Humana, 20*(4), 568–573. https://doi.org/10.25176/rfmh.v20i4.3198

Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar E Subjetividade, 3*(1), 10–59. https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf

Trunce Morales, S. T., Villarroel Quinchalef, G. del P., Arntz Vera, J. A., & Werner Contreras, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación En Educación Médica, 36*, 8–16. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229

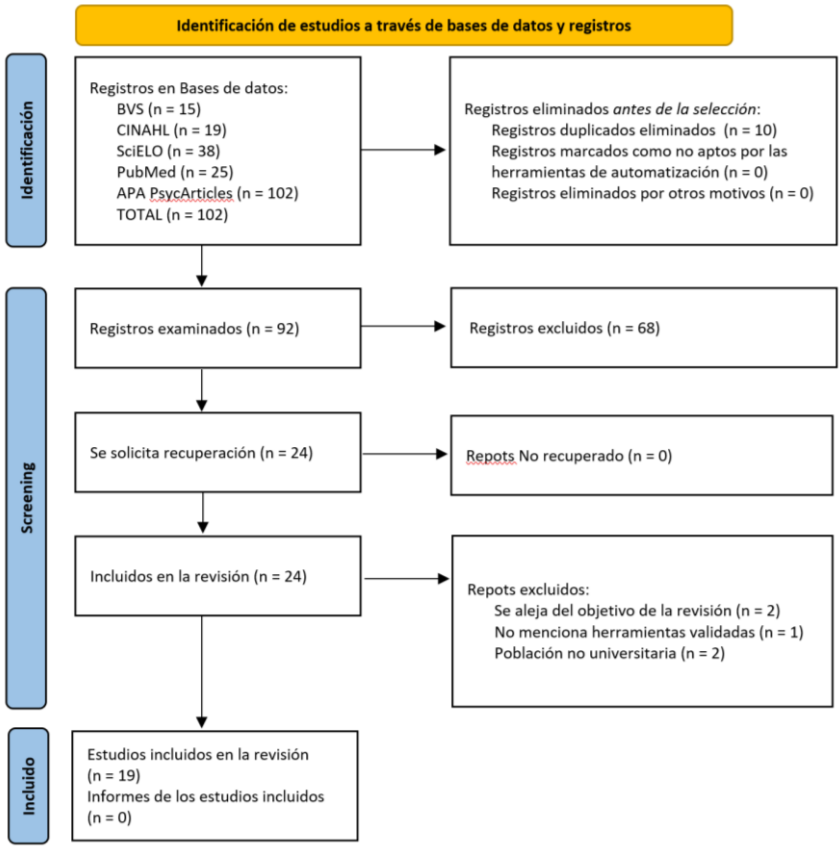
UNICEF. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021 en mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia (UNICEF)*. Oficina de Visión y Política Global. https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021

Vilchez-Cornejo, J., Quiñones-Laveriano, D., Failoc-Rojas, V., Acevedo-Villar, T., Larico-Calla, G., MucchingToscano, S., Torres-Román, J. S., Aquino-Núñez, P. T., Córdova-De la cruz, J., Huerta-Rosario, A., Espinoza-Amaya, J. J., Palacios-Vargas, L. A., & Díaz-Vélez, C. (2016). Salud mental y calidad de sueño en estudiantes de ocho facultades de medicina humana del Perú. *Revista Chil Neuro-Psiquiat, 54*(4), 272–281.

Weiss, B. (2014). *Eliminar el estrés*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

Worl Health Organization. (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

FIGURA 1. *Diagrama de Flujo Prisma*



Fuente: De: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la presentación de informes de revisiones sistemáticas. BMJ 2021; 372:N71. doi: 10.1136/bmj.n71

***TABLA 1**. Artículos. Autor/es. Título. Año; país. Participantes. Objetivos. Periodo de tiempo. Diseño de estudio. Principales resultados*

Autor/es, Título, Año, País	Participantes	Objetivos	Periodo de tiempo. Metodología	Principales resultados
A1 María Fernández Martínez; Isabel García Caballero; Silvia Portero de la Cruz; Jesús Cebrino Cruz. Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. 2021; España	305 estudiantes donde 217 eran mujeres, y 145 hombres.	Conocer el nivel de ansiedad de los estudiantes de enfermería, medicina y fisioterapia de la Universidad de Córdoba y analizar la posible relación entre el nivel de ansiedad, las variables sociodemo-gráficas y académicas.	Estudio observacional, descriptivo de carácter transversal. Llevado a cabo de marzo a mayo de 2019.	*Se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) *La puntuación media de ansiedad-estado fue de 23.63, y la ansiedad-rasgo de 26.49. *El nivel de ansiedad-estado fue mayor en mujeres que en hombres. *Los estudiantes que percibían una mala o regular calidad del sueño tenían mayor nivel de ansiedad-estado. *La ansiedad estado y rasgo fue mayor en los estudiantes que creían que su carrera universitaria presentaba dificultad.
A2 Madeleidis García Muñoz; Angie Trujillo Camacho. Niveles de ansiedad durante el confinamiento obligatorio por Covid-19, en estudiantes de una Universidad Estatal del Caribe Colombiano 2022; Colombia	374 estudiantes; 153 hombres y 245 mujeres	Caracterizar los niveles de ansiedad presentes en los estudiantes universitarios de una universidad estatal del Caribe colombiano, en periodo de confinamiento obligatorio debido a la pandemia del Covid-19.	Investigación cuantitativa de tipo descriptiva y de diseño transversal. Llevado a cabo durante el mes de mayo de 2020.	*Se aplicó el Cuestionario STAI que mide Ansiedad Estado-Rasgo. *El 82% de varones entre 16-18 años presentaron ansiedad-estado muy alta (37%), y alta (45%) *El 87% de mujeres entre 16-18 años presentaron ansiedad- rasgo muy alta (61%) y alta (26%). *El 92% de varones de 19 años o más presentaron ansiedad-estado muy alto (74%), y alto (18%). *El 79% de mujeres de 19 años o más presentaron ansiedad-estado muy alto (59%), y alto (20%). *Las adolescentes presentaron 2,2 veces más ansiedad-estado que las adultas, representando un riesgo para la salud.
A3 Rodrigo Robles-Mariños; Andrea I. Ángeles; Germán F. Alvarado. Factores asociados con la ansiedad por la	657 estudiantes de Medicina de una Universidad privada Peruana; 396	Determinar los factores asiciados, con los niveles de ansiedad medidos por el SHAI en los estudiantes de	Estudio de corte transversal analítico Llevado a cabo entre los días 9 y 19 de noviembre de 2018.	*Se aplicó el Inventario Corto de Ansiedad por la Salud (SHAI), con una fiabilidad de alfa de crohnbach de 0.82. *Un 4,41% de estudiantes reportaron niveles de

salud en estudiantes de Medicina de una universidad privada en Lima, Perú. 2022; Perú	mujeres, 261 hombres.	medicina de una universidad privada peruana.		ansiedad compatibles con hipocondría. *Se encontró una débil correlación inversa entre la ansiedad y la edad de los participantes. *Se encuentra una asociación entre la ansiedad medida a través del SHAI y el año de estudio. *El promedio de ansiedad fue de 14 puntos, sin diferencias por sexo.
A4 Giovanna Evelyn Luna Silveira; Luisa Gomes Viana; Marcela Matias Sena; Mayara Maria Silva da Cruz Alencar; Paula Renata Amorim Lessa Soares; Priscila de Souza Aquino; Samila Gomes Ribeiro Anxiety and depression symptoms in the academic environment: a cross-sectional study. 2022; Brasil	192 estudiantes de enfermería	Identificar la prevalencia de síntomas de ansiedad y depresión y verificar factores sociodemo-gráficos, académicos y de salud asociados, en los estudiantes de enfermería.	Estudio de corte transversal, con muestreo aleatorio probabilístico, simple y estratificado. Ejecutado entre junio y septiembre de 2019	*Se utilizó el Inventario de Ansiedad de BECK-BAI, y el Inventario de Depresión BECK-II, el primero con alfa de Cronbach entre 0.71 y 0.72. *Hubo prevalencia de niveles de ansiedad moderados (38%), y severos (62%). *Los síntomas de ansiedad considerados como niveles de ansiedad severa se observaron en estudiantes de hasta 21 años (71,4%), sin religión, y no heterosexuales. *Significativamente, los síntomas de ansiedad severa se relacionaron con la preocupación por el futuro, la falta de tiempo para el ocio, y el consumo de psicofármacos.
A5	94 estudiantes, 80% mujeres,	Establecer la relación entre	Estudio cuantitativo,	*Se utilizó el Cuestionario de Ansiedad ante los

C. Mosqueira-Soto; M. Poblete- Troncoso Relación entre el nivel de ansiedad y rendimiento academico en estudiantes de enfermería 2020; Chile	20% hombres, y donde el 75% tenían entre 21 y 25 años.	el nivel de ansiedad, el rendimiento académico en el Examen Clínico Objetivo Estructurado, y las variables sociodemo-gráficas de estudiantes del tercer, quinto y séptimo semestre académico de la carrera de enfermería en Universidad Católica de Maule.	descriptivo y de corte transversal. Desarrollado en el año 2015.	exámenes (CAEX), con un alfa de Chronbach entre 0.857 y 0.923. *El rendimiento académico en estudiantes de quinto y séptimo semestre fue bueno y muy bueno, mientras que el de tercer semestre, fue significativamente más bajo. *El promedio de ansiedad en la muestra total fue de 103.5 puntos, que corresponde con un nivel de ansiedad media. *Los niveles de ansiedad más bajos se observaron en los alumnos entre 26 a 30 años, los hombres, y los que cursaban séptimo semestre. *En general, el sexo femenino presentó mayor ansiedad ante el examen OSCE.
A6 María M. Saravia-Bartra; Patrick Cazorla-Saravia; Lucy Cedillo-Ramirez Anxiety level of first-year medical students in a private university in Peru during COVID-19 2020; Perú	57 estudiantes del primer año de medicina, donde el 64,9% eran mujeres, y el 35,1% hombres.	Conocer los niveles de ansiedad presente en los estudiantes de primer año de medicina de una Universidad privada de Lima, durante la pandemia originada a causa del Covid-19.	Estudio observacional, descriptivo de corte transversal. Llevado a cabo entre abril y agosto de 2020.	*Se utilizó la Escala de Medición del Trastorno de Ansiedad Generalizada-7 (GAD-7), evaluando la frecuencia de síntomas ansiosos dos semanas antes de la evaluación. *El 91,2% de los participantes expresaron preocupación patológica por la situación mundial, y el 82.5% reconoció que no podía relajarse ante una situación tan apremiante. *Un 75,4% de estudiantes,

				experimentó ansiedad de leve a moderada. *La ansiedad fue más frecuente en el sexo femenino, y en estudiantes de menos de 18 años.
A7 Patricia del Rocio Chávarry-Ysla; Iris Agustina Jiménez-Pitre; Geomar Enrique Molina-Bolivar; Carlos Martín Estrada-Vásquez; Erick Oswaldo Salazar-Montoya. Ansiedad Estado y Rasgo en estudiantes de Biomédicas en Universidades de Perú y Colombia 2018. Estrategias preventivas desde el modelo de la Marea 2020; Colombia	39 estudiantes de la Universidad privada de Perú, y 108 alumnos de la Universidad de Colombia, ambos del área de biomédicas.	Proponer estrategias desde el modelo de la Marea para prevenir la ansiedad en las dimensiones de estado y rasgo en estudiantes del área de Biomédicas de Universidades de Perú y Colombia.	Estudio cuantitiativo de diseño transversal descriptivo y comparativo. Desarrollado durante el segundo trimestre de 2018.	*Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, con un alfa de Crohnbach de 0.923 en Ansiedad-Estado, y de 0.886 en Ansiedad-Rasgo. *En Perú, el 39,1% presenta algo de ansiedad, el 26% bastante ansiedad, el 15,3% mucha ansiedad y el 19,6% no presenta ansiedad. *En Colombia el 25,9% presenta algo de ansiedad, el 31,5% presenta bastante ansiedad, el 23,1% presenta mucha ansiedad, y el 19,4% no presenta ansiedad.
A8 Pablo Chust-Hernández; Laura Toledano-Enríquez. Influencia de la autoestima, la ansiedad-rasgo y la calidad del sueño en la satisfacción con la vida de los estudiantes de Enfermería.	494 estudiantesdon de 384 eran mujeres, y 110 hombres, que cursan primero, segundo o tercer año de enfermería.	Determinar si la autoestima, la ansiedad rasgo y la calidad del sueño constituyen predictores significativos de la satisfacción con la vida en	Estudio descriptivo de corte transversal. Desarrollado durante el curso académico 2014-2015. No se especifica fecha exacta.	*Se aplico el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) con un alfa de Cronhbach de 0,88, el cuestionario Rosenberg de autoestima, el Cuestionario Oviedo del Sueño, y la Satisfaction With Life Scale (SWLS). *Se detectaron dierencias de ansiedad-rasgo respecto al género, con valores más altos en las mujeres.

2021; España		estudiantes de Enfermería.		*El 26,9% de la varianza de la satisfacción con la vida es explicada por tres variables independientes: Alta puntuación en autoestima, baja ansiedad-rasgo y alta calidad del sueño. *La ansiedad de los universitarios está relacionada con una disminución de la calidad de vida.
A9 Sérgio Alvez Dias Júnior; Evelise Aline Soares; Zélia Marilda Rodrigues Resck; Denismar Alves Nogueira; Cristiane Aparecida Silveira Monteiro; Fábio de Souza Terra Anxiety in Nursign and Medicine Academics at a public University: Cross-sectional study. 2022; Brasil	495 alumnos; 174 de enfermería y 321 de medicina	Evaluar los niveles de ansiedad de estudiantes de enfermería y medicina de una universidad pública.	Estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal. Llevado a cabo entre octubre y diciembre de 2020.	*Para evaluar la ansiedad se utilizó la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS) con un valor de alfa de Cronbach de 0.891. *Se obtuvo un porcentaje de 35,6% en el puntaje 3 del ítem 5 de la escala, en estudiantes de enfermería, y 36,8% para estudiantes de medicina, lo que indica puntaje alto para la ansiedad. *Del total de participantes del estudio, 58,1% fueron clasificados con ansiedad (un 58,4% de estudiantes de enfermería, y un 57,9% de estudiantes de medicina).
A10 Ianny de Araújo Carvalho; Fernanda Matos Fernandes Castelo Branco; Renan Alves Silva.	233 alumnos, de los cuales, 136 son mujeres, y 97 hombres.	Estimar la prevalencia de síntomas ansiosos en estudiantes de una universidad en	Estudio de corte transversal y descriptivo, utilizando la técnica de muestra estratificada por proporción.	*Para evaluar los síntomas ansioso se utilizó el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) *El 71,7% afirmó tener un tiempo de sueño menor a 7 horas, y el 60,1% refería

Anxious symptoms among students at a university on the Franco Brasilero Frontier. 2021; Brasil		la frontera brasileña.	Desarrollado entre marzo y mayo de 2019.	calidad de sueño insatisfactoria. *Un 99,6% refirió no tener asistencia psicológica, y un 98,7% se niega a realizar tratamiento psiquiátrico. *Un 67,2% presentó ansiedad mínima, un 15,5% ansiedad ligera, un 12,9% ansiedad moderada, y un 4,3% ansiedad severa.
A11 Silvana Trinidad Trunce Morales; Gloria del Pilar Villarroel Quinchalef; Jenny Andrea Arntz Vera; Sonia Isabel Muñoz Muñoz; Karlis Mariela Werner Contreras. Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. 2020; Chile	186 estudiantes, donde 41 perteneció a la carrera de nutrición y dietética, 33 a fonoaudiolo-gía, 52 a kinesiología, y 60 a enfermería. Del total, 135 eran mujeres, y 51 hombres.	Determinar los niveles de estrés, depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de primer año de las áreas de salud, relacionándolo con el rendimiento académico.	Diseño cuantitativo, exploratorio, no experimental, descriptivo de corte transversal. No se especifica periodo de tiempo.	*Se aplicó la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés abreviada (DASS-21) *La prevalencia para el total de alumnos fue 29% para cuadros depresivos, 53,20% ansiedad, y 47,80% estrés. *Los alumnos de la carrera de nutrición presentan los niveles más altos de ansiedad (61%). *Los alumnos de la carrera de kinesiología presenta los niveles más bajos de ansiedad (44,2%). *Se observa que el 89,9% de los estudiantes que tiene notas aprobadas, presenta algún estado de ansiedad.
A12 Hui Liu; Xin Liu; Weixian Xu. Prevalence and influencing factors of anxiety in medical	1735, donde 600 eran hombres, y 1135 mujeres.	Investigar la prevalencia y los factores que influyen en la ansiedad entre los estudiantes de medicina	Estudio de corte transversal. Llevado a cabo entre el 1 de mayo de 2021 hasta el 31 de mayo de 2021.	*Para evaluar los síntomas de ansiedad de utilizó la Escala de Ansiedad de Autoevaluación de Zung (SAS), con un coeficiente de Cronbach de 0.87. *Un 25,9% presentó ansiedad leve, un 8,0%

students during the COVID-19 pandemic 2022; China		durante la pandemia del COVID-19 y buscar medidas elegibles para prevenir y mejorar los problemas psicológicos.		presentó ansiedad moderada, y un 1,5% ansiedad severa. *Los estudiantes varones obtuvieron un puntaje promedio más alto para ansiedad que las mujeres. *Las alumnas con menos apoyo social tenían un síndrome de ansiedad más evidente. *La ansiedad en los estudiantes de tercer año, fue mayor que en los de primero y segundo.
A13 Gao Wenjuan; Ping Siqing; Liu Xinqiao Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: A longitudinal study from China 2020; China	1892 alumnos, donde 898 son mujeres, y 994 hombres.	Conocer los niveles promedio de depresión, ansiedad y estrés entre los estudiantes universitarios por género durante los cuatro años académicos y su relación con factores sociodemo-gráficos.	Estudio longitudinal. No se especifica periodo de tiempo.	*Se utilizaron las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés 21 (DASS-21), donde los coeficientes de alfa de Cronbach oscilaron entre 0.67 y 0.87. *Los puntajes promedio de ansiedad de las estudiantes superaron el límite de 7 en los primeros tres años, aunque esta puntuación fue disminuyendo gradualmente con el tiempo. *Más de 45% de alumnas, y 40% de varones informaron experimentar ansiedad por encima del umbral normal en el primer año. *Una proporción significativamente mayor de estudiantes mujeres enfrentaron luchas intensas contra la ansiedad que los hombres mientras que un

				porcentaje más alto de hombres sufrieron diferentes grados de depresión. *Los niveles de ansiedad de las estudiantes de primer año también se relacionaron con su imagen corporal, hábitos de vida, y rendimiento académico.
A14 Nurul Elyani Mohamad; Sherina Mohd Sidik; Mehrnoosh Akhtari-Zavare; Norsidawati Abdul Gani. The prevalence risk of anxiety and its associated factors among university students in Malaysia: A national cross-sectional study. 2021; Malaysia	1821 estudiantes, los cuales 683 eran hombres, y 1138 mujeres.	Identificar la prevalencia de la ansiedad y sus fatores asociados entre los estudiantes universitarios de Malasia peninsular y oriental.	Estudio de corte transversal. Desarrollado entre junio y diciembre de 2019	*Se utilizó la escala de Trastorno de ansiedad generalizada (GAD-7). *La prevalencia de estudiantes con riesgo de ansiedad fue de 29% con base en el puntaje de GAD-7 mayor e igual a 8. *El riesgo de ansiedad en los estudiantes con mala calidad de sueño fue mayor que los que referían tener buena calidad de sueño. *Los estudiantes que cursaban primero y segundo año académico presentaban un riesgo de ansiedad 3,06 veces mayor.
A15 Deborah Gallasch; Amy Conlon-Leard; Michelle Hardy; Anna Phillips; Gisela Van Kessel; Kathy Stiller Variable levels of stress and anxiety reported by phisiotherapy	109 estudiantes de fisioterapia	Medir los niveles percibidos de estrés y ansiedad de los estudiantes de fisioterapia durante las prácticas clínicas, e investigar	Estudio de cohorte prospectivo Durante el curso académico de 2018. No se especifica fecha exacta.	*Se aplicó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), y escalas analógicas visuales (VAS). *Un 61% de los participantes creían que el estrés y ansiedad afectaban negativamente en su rendimiento académico, e informaron que experimentaban un

students during placements: a cohort study. 2022; Australia		cualquier asociación entre el estrés y ansiedad con el rendimiento académico.		deterioro cognitivo como memoria reducida, o disminución de concentración.
A16 Roxana Yolanda Castillo Acobo; Andrés Luque Ruiz de Somocurcio Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios 2020; Perú	368 participantes, de los cuales 192 eran mujeres, y 176 hombres.	Analizar y relacionar de forma objetiva las implicaciones de género y riesgos por predisposición a conducta ansiosa en estudiantes de ciencia y tecnología de la universidad.	Estudio descriptivo de corte transversal. No se especifica periodo de tiempo.	*Se aplicó el inventario IDARE, y la encuesta de impliaciones de género. *Hay un mayor número de estudiantes mujeres que se dedican a la investigación. *La diferencia de ansiedad estado marcada es por los roles diferenciados de género en las mujeres que asumen dentro de los grupos familiares. *Existen roles de género familiares asociados con la ansiedad en mujeres.
A17 Cynthia Estefanía Altamirano Chérrez; Mayra Lucía Rodríguez Pérez Procrastinación académica y su relación con la ansiedad 2021; Ecuador	50 estudiantes de los cuales, 39 mujeres, y 11 hombres.	Establecer la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.	Estudio de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional, de corte transversal. Ejecutado en entre abril y agosto de 2020.	*Se aplicó la escala de Procrastinación de Busko (EPA), y la de valoración de Ansiedad de Hamilton, donde esta última presenta un coeficiente alfa de Cronbach entre 0.79 y 0.86. *En ambas dimensiones de la procrastinación académica predominó el nivel promedio: 52% en postergación de actividades, y 48% en autorregulación académica. *Prevaleció el nivel de ansiedad leve 54%. *Según sexo, la mayoría de hombres se categorizaron

				como ansiedad leve (20%) y únicamente el 2% fue grave, sin embargo, el 26% de las mujeres se ubicaron en el nivel grave, el 18% moderado y 34% leve.
A18 Bartira Oliveira Sacramento; Tassiana Lima dos Anjos; Ana Gabriela Lopes Barbosa; Camila Fagundes Tavares; Juarez Pereira Dias Symptoms of anxiety and drepression among medical students: study of prevalence and associated factors. 2021; Brasil	458 estudiantes, de los cuales, el 62,7% eran mujeres, y 37,3% eran hombres.	Estimar la tasa de prevalencia y los factores asociados a los síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes de medicina de una capital del noreste de Brasil en 2018.	Estudio de prevalencia. Llevado a cabo en enero de 2018.	*Se aplicó el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y el Invenatrio de Depresión de Beck (BDI). *La prevalencia de síntomas de ansiedad fue de 30,8% variando en leve (19,9%), moderada (8,5%), y severa (2,4%). *La prevalencia de depresión fue de 36,0% variando en leve (28,8%), moderada (5,9%), y severa (1,3%). *Los síntomas de ansiedad mostraron una asociación estadísticamente signficativa con el género femenino, la edad y la orientación sexual.
A19 Diego Armando Santos Pazos; César Eduardo Ponce Guerra; Pamela Estefanía Pazos Gálvez; Tamara Jacqueline Moya Silva. Niveles de ansiedad-rasgo en estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Central de Ecuador 2021; Ecuador	293 estudiantes	Describir el nivel de ansiedad rasgo en estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Central de Ecuador.	Estudio descriptivo de corte transversal No se especifica periodo de tiempo.	*Se aplicó el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE), con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90. *Un total de 58,02% de estudiantes presentaron un nivel medio de ansiedad, mientras que un 39,6% presentó alto. *El 42,38% de las mujeres se catalogó con un nivel alto de ansiedad-rasgo, en comparación con un 32,53% de hombres. *Los menores de 23 años tuvieron mayores niveles de ansiedad-rasgo. *Los estudiantes de octavo semestre tuvieron un nivel ligeramente superior de ansiedad (43,1%) en comparación con el resto de semestres.

Fuente: elaboración propia.

VISIBILIZACIÓN DE MUJERES CIENTÍFICAS EN TEXTOS ESCOLARES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL ÁREA DE FÍSICA

JAVIERA BRAVO COLLADO
PAULA VERDUGO-HERNÁNDEZ
Universidad de Talca

PAOLA RAMÍREZ
Universidad Católica del Maule

1. INTRODUCCIÓN

Las mujeres, especialmente aquellas que se han dedicado y/o se dedican a las disciplinas científicas – comúnmente masculinizadas –, han sufrido las consecuencias de un fenómeno que las vuelve invisibles, dado que se les ha otorgado bajo o nulo reconocimiento a su labor justificándose según la época: diferencias intelectuales entre hombres y mujeres; el rendimiento de ellas en matemáticas y física; el rol que, se supone, las mujeres deben cumplir en la sociedad; la religión, entre otras variantes (González, 2014). En efecto, Guevara y García (2010) mencionan que, uno de los grandes obstáculos que las mujeres han tenido que enfrentar a lo largo del tiempo, ha sido la escasa visibilidad y reconocimiento de su trabajo. Si nos basamos en lo que nos enseñan en los doce años de escolaridad, podríamos creer que sí, que existen pocas mujeres, pues solo se estudian un par dentro de las salas de clases a lo largo de toda nuestra enseñanza.

En la actualidad, la constante invisibilización ha desencadenado que exista una escasa representación femenina en la física y matemática, dado que existen diferencias al momento de validar aportes dependiendo del sexo y los roles ligados a estos (Venegas et al., 2019). En el renacimiento, por ejemplo, se planteó fuertemente el "hombre renacentista" – lejos de ser una definición para todo ser humano – que abrió un

debate sobre la naturaleza y deberes de ambos sexos, donde hombres renacentistas concluyen que las mujeres han de estar debajo de la autoridad y tutela masculina a pesar de los avances sociales y culturales de aquella época (Varela, 2018). Asimismo, en la historia de Hypatia se puede observar que, a pesar de que cultivó diversas disciplinas como filosofía, matemática y astronomía, varios estudiosos de la época – y en la actualidad – niegan sus aportes o no se le reconoce su contribución (Clavero, 2014). En este sentido, existe una ausencia de la mujer en las diferentes áreas del conocimiento, pues se percibe una presencia desigual basada en el sexo y cómo este era – o es – determinante en el papel del hombre y la mujer en la sociedad (Venegas et al., 2019).

Los roles y estereotipos ligados al sexo a los que nos enfrentamos habitualmente traen consecuencias en la socialización entre individuos, pues suelen reforzar las creencias de "cómo" se relacionan hombres y mujeres. Uno de los principales roles que se asigna a las mujeres consiste en atribuir las labores domésticas-reproductivas como algo "innato", sin embargo, no se atribuye estas tareas al sexo masculino (Cook y Cusack, 2010; Des Jardins, 2010). Estas diferencias se enmarcan más allá del núcleo doméstico, penetran diversos aspectos de la vida de las mujeres, siendo uno de ellos el área educativa (Díaz et al., 2019).

Como consecuencia de la transmisión inconsciente de roles y patrones sexistas en la educación, se ha observado una brecha en ciencias y matemática a favor de los hombres. Del mismo modo, hay evidencia sobre la desigualdad entre el rendimiento de hombres y mujeres en dichas disciplinas en pruebas estandarizadas como SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizajes) y la Prueba de Transición Universitaria (PTU) ((Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología) CONICYT, 2017), además, solo un 27% de quienes rinden la PTU de física son mujeres.

La falta de presencia sobre el trabajo desarrollado por mujeres ha provocado repercusiones, no solo para el sexo femenino, sino que también para niños, jóvenes y hombres que carecen del conocimiento que las mujeres tienen y siguen entregando en sus respectivas áreas. Mirando esta situación desde la educación, resulta importante saber y aprender de mujeres científicas, pues, tal como plantea Rocard et al. (2007), el

hecho de conocerlas podría permitir que nuestro estudiantado se familiarice con planteamientos interdisciplinares, además de promover la indagación; conocer y valorar las contribuciones que han realizado, fomentando el interés y la participación de las mujeres y jóvenes en actividades científicas y evitar, posiblemente, el actual fenómeno en el ingreso a la educación superior en Chile, ya que solo 1 de cada 4 matrículas de áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) son tomadas por mujeres (Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, s.f.).

Al considerar lo señalado, es necesario desprenderse del sistema que por años ha silenciado talentos científico-matemáticos en mujeres, permitir que salgan a la luz y que, por consecuencia, niñas y jóvenes puedan posicionarse firmemente en estas áreas (World Vision Chile, 2020). Para esto, el año 2017, la Unidad de Equidad y Género (UEG) promulgó un proyecto de Educación para la Igualdad de Género que pretendía abarcar los años 2015 hasta 2018; el proyecto planteaba diversas modificaciones paulatinas para disminuir las brechas basadas en el sexo en la educación chilena. Uno de los objetivos planteados para este proyecto es reducir desigualdades expresadas en diferentes ámbitos educativos como currículum, prácticas y discursos pedagógicos, convivencia escolar y en los textos escolares.

En este contexto, la inclusión de mujeres científicas al aula permitiría reconocer, mostrar y popularizar sus contribuciones en la sociedad con el fin de disminuir la brecha de género (Beura, 2017). En este sentido, creemos que los textos escolares constituyen una alternativa relevante para este fin. La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática. Siga el formato de los ejemplos.

1.1. Textos escolares en Chile

Diversas investigaciones (e.g. Binimelis, 1993; Montecinos, 1997; Sepúlveda et al., 2013; Covacevich y Quintela-Dávila, 2014; Minte y González, 2015; Castro et al., 2016; Errázuriz, 2016; Cordero y Troncoso, 2020) evidencian las brechas de género en los libros escolares chilenos en las distintas asignaturas propuestas desde el Ministerio de

Educación de Chile (MINEDUC). Por su parte, Binimelis (1993) estudió la presencia de sexismo lingüístico en libros de castellano de 1ro a 5to básico entregados en el año 1991. Montecinos (1997) analizó libros de castellano desde 2do a 8vo básico, concluyendo la prevalencia de lo masculino y la escasa presencia de figuras femeninas, además de una representación de atributos "femeninos" poco apreciados.

En estudios más actuales, Sepúlveda et al. (2013) identificaron que los libros de Biología entregados a los estudiantes que pertenecen al sistema estatal durante el año 2013 en Chile presentaban una visión androcéntrica con respecto al lenguaje, contexto, roles y habilidades científicas. Asimismo, Castro et al. (2016) analizó diez libros de Historia y Ciencias Sociales de entre 1992 y 2012, concluyendo que estaban rezagados en temas de perspectivas de género. Por su parte, Cordero y Troncoso (2020) analizaron los textos escolares de Ciencias Naturales de 5to hasta 8vo básico del sistema no privado, concluyendo que ha existido escuetos avances en cuanto a la imagen y representación de la mujer.

A partir de las investigaciones antes mencionados, es posible señalar que existen estudios en distintas áreas que muestran que los textos escolares chilenos tienen una visión androcéntrica e inexistente aparición de mujeres. Asimismo, se evidencian pocos estudios que muestran cómo, cuándo y con qué tipo de contenido se representa a mujeres científicas en los libros de asignatura en física en enseñanza secundaria, particularmente en 3ro y 4to medio.

A raíz de esto, nace la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se muestran los trabajos de mujeres científicas en los textos escolares chilenos de física en 3ro y 4to medio entregados por el Ministerio de Educación en los años 2017, 2019 y 2021? Para responder, analizamos la iconografía y la frecuencia con la que se muestran a las mujeres científicas, basándonos en el marco teórico del feminismo según hooks (2019), Varela (2005; 2019) y Cott (1987). Realizando específicamente, según los conceptos de sexismo y androcentrismo, un análisis de cómo se observa a las mujeres científicas, por medio de la iconografía, en la asignatura de física en los textos escolares de enseñanza secundaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Teoría Feminista

Es fundamental hacer la distinción entre lo que se considera como el movimiento feminista y la teoría feminista como tal. En primer lugar, el movimiento feminista es un movimiento que tiene por objetivo acabar con todos los tipos de violencia contra la mujer, el sexismo, la explotación sexista y la opresión (Hooks, 2019).

Por su parte, la Real Academia Española (s.f., definición 1), considera que el Feminismo es un "principio de igualdad de derechos entre la mujer y el hombre. 2. m. Movimiento que lucha por la realización efectiva en todos los órdenes del feminismo". Dicha definición deja de lado la visión que tienen las autoras Cott (1987) y Varela (2005; 2019), quienes abordan su definición desde una toma de conciencia del sexismo y la liberación de la opresión sistemática.

Por su parte, Cott (1987) plantea el feminismo como una ideología que implica una serie de principios que, no necesariamente, pertenecen a todas las mujeres, pero no se les excluye ni limita, ya que todas están expuestas a la opresión sistemática y estructural, no obstante, sólo una fracción lo nota. Asimismo, Varela plantea que el feminismo:

> es una teoría política articulada por mujeres que, tras analizar la realidad en la que viven, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad (2018, p. 11).

A partir de este discurso político es que el feminismo nota la ausencia de las mujeres en diversos ámbitos de la sociedad, debido a la visión androcéntrica arraigada en todas las épocas (Lerner, 1986). La desinformación sobre mujeres ha generado, implícita e inconscientemente, una "distorsión" de la realidad tal como la conocemos, teniendo una visión parcial de las cosas y desde esa problemática es que se posiciona el feminismo y su actuar.

Así, si nos focalizamos en las características de este estudio, es atingente analizar cómo se visibilizan las mujeres científicas en los textos escolares de enseñanza secundaria (en particular edades entre 16-18

años) en la asignatura de Física por medio de la iconografía entregada, nos centraremos en dos conceptos sexismo y androcentrismo.

2.1.1. Sexismo

Se entiende por sexismo la discriminación que se ejerce sobre una persona por su sexo, por sus características y/o forma de relacionarse. El término alude a los prejuicios y estereotipos que se implantan sobre las personas basada en el sexo. En este sentido, Moya (2004) plantea que el sexismo es considerado como la actitud de prejuicio, particularmente, sobre la mujer.

Varela (2005) menciona que el sexismo más que una conducta discriminatoria, es una ideología que defiende cada una de las conductas empleadas para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino. Dichas conductas se encuentran en todos los ámbitos de la vida diaria y, por supuesto, también en los espacios comunes, abarcando desde nuestro hogar hasta la publicidad o la educación. Específicamente, es posible categorizar las salas de clases como uno de los espacios donde se suelen replicar, consciente o inconscientemente, patrones e interacciones sexistas, donde se minimizan o no se consideran los logros y trabajos de mujeres, tal como ocurre en los textos escolares.

2.1.2. Androcentrismo

Androcentrismo, es una palabra que tiene su etimología en la palabra *androcéntrico* que proviene del griego *andrós (*hombre o varón), *centrum* (centro) y el sufijo *ismo* (práctica o doctrina), haciendo alusión a una doctrina o práctica centrada en el hombre, es decir, que todo gira entorno a estos. Asimismo, la Real Academia Española (s.f., definición 2) reafirma que el androcentrismo es "una visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino".

Con el paso del tiempo, el androcentrismo ha deformado la realidad en la que vivimos; ha tergiversado el conocimiento al igual que el desarrollo de las ciencias y lo que se transmite de ellas. Un ejemplo se evidencia cuando estudiamos "La Historia de la Humanidad", pues, solo

estudiamos la historia escrita por hombres sobre hombres (Lerner,1986). Lo mismo ocurre en el área de la medicina, se conocen algunos síntomas relacionados con un infarto: dolor y presión en el pecho; dolor intenso en el brazo izquierdo. Sin embargo, pocas personas saben que dichos síntomas son exclusivos del sexo masculino, en las mujeres los infartos presentan dolor abdominal, presión en el cuello y estomago revuelto (Alconero, 2010), así se perpetúa de generación en generación información errónea basada en la biología.

Así, el androcentrismo ha provocado distorsiones en distintas áreas, siendo los procesos de socialización una de ellas. Los centros educativos son uno de los principales espacios de interacción entre personas, donde se desarrollan conocimientos y aprendizajes tanto académicos como en lo personal. La educación – lamentable e inconscientemente – reproduce patrones que no siempre potencian las habilidades de todo el estudiantado ((UEG), 2017). Esto último se ha evidenciado en la oposición por parte de las mujeres hacia carreras de áreas STEM, provocado por diversos factores, siendo uno de ellos la ausencia de científicas como modelos a seguir (Clark, 2005).

3. METODOLOGÍA

En este trabajo estudiamos cómo se muestran a las mujeres científicas en los libros escolares chilenos de la asignatura de física de 3ro (16-17 años) y 4to (17-18 años) año de educación secundaria, a través de la iconografía. Realizamos un estudio de corte cualitativo, que consiste en comprender e interpretar fenómenos a través de percepciones y significados, para tener un mayor entendimiento de estos (Hernández et al., 2014). Conducimos una investigación inspirada en el análisis de textos escolares, basado en la Teoría Feminista, con un diseño de estudio descriptivo que, tal como plantea Guevara et al. (2020), no sólo involucra recolección de datos, sino que también una organización y posterior análisis e interpretación de ellos, a la luz del marco teórico elegido.

3.1. La importancia de los textos escolares

Para comprender la selección de libros escolares como objeto de análisis, es necesario entender las funciones que cumplen dentro del aula. Dichas funciones son fundamentales para los estudiantes y el profesorado (Puelles, 2000) y podrían ser aprovechadas para fomentar la visibilización de la mujer científica. Tal como lo plantean Braga y Belver (2016), los libros se presentan como una fuente de información "real", que transmite valores y conocimientos necesario para las nuevas generaciones. Además, en concordancia con la metodología descriptiva de este trabajo, los textos permiten realizar una descripción de la iconografía de científicos y científicas para responder a lo que se busca analizar.

Por otro lado, los libros escolares se han convertido en mediadores del aprendizaje, mientras que también se ha instalado como el material curricular de uso preferente del profesorado, pues en ellos se materializa el currículo en todas las dimensiones (Escolano, 1997). En este contexto, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) plantea que los textos escolares son una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y vehículo de transmisión de habilidades, conocimientos y actitudes propias que deben alcanzar los estudiantes según cada nivel.

Es importante señalar que los libros seleccionados para el estudio fueron aquellos confeccionados por y para el MINEDUC, dado que este material de apoyo se distribuye a todos los centros educativos con subvención total o parcial del Estado de Chile. De esta forma, el alcance de este material es de un 88% de la totalidad de matrículas entre 2018 y 2020 (Centro de Estudios MINEDUC [CEM], 2020), por lo que su relevancia como objeto de análisis se debe a su masificación y expansión dentro del territorio chileno.

3.1.1. Selección de los años de los textos escolares

Para este estudio, se analizaron los textos escolares entregados por el MINEDUC en el año 2017, 2019 y 2021. En primer lugar, se revisan los libros entregados el 2017 ya que fueron previos al movimiento y campaña #MeToo, que repercutió a nivel internacional. En Chile, surgieron movilizaciones en la educación secundaria y superior a raíz de

la reflexión de las estudiantes, corroborando que ha existido violencia estructural que estaba – o está – implícita diariamente en las aulas, tal como lo documentó Sepúlveda (2018).

Luego, se contemplaron los libros del año 2019 debido a que, la UEG implementó entre 2015 y 2018 un Plan para la Equidad de género e inclusión con la finalidad de construir una educación no sexista. Por esta razón, se consideró relevante el material entregado por el MINEDUC al año siguiente de la finalización de dicho programa.

Por último, se consideró el año 2021, correspondiente a la actualidad y relevante para evidenciar posibles avances en materia de equidad de género dentro de los textos, a cuatro años del primer resonar de las manifestaciones que dieron pie a implementaciones políticas, sociales y, por supuesto, educacionales.

3.1.2. Selección de imágenes a estudiar dentro de los textos

Además de los textos escolares, es pertinente considerar la relevancia de las imágenes en los libros, pues son utilizadas con frecuencia en materiales educativos. Por esto, se consideran las imágenes como un potente vehículo de transmisión de principios y valores (Ramírez et al., 2005).

En este sentido, el análisis de una imagen implica lo que se percibe de manera inmediata – a partir de lo observable – y un componente implícito u oculto ligado a la subjetividad del lector, mediante una interpretación basada en experiencias y contextos previos, que condicionan lo observado. Esta relación, imagen-lector, podría incluso propiciar que las imágenes, en los libros escolares, puedan actuar como refuerzos de prejuicios y estereotipos (Aparici et al., 2009).

3.1.3. Selección de nivel escolar de los libros

La selección del nivel escolar de 3ro y 4to año de educación secundaria, atiende al criterio de conveniencia de Creswell (2014), dado el fácil acceso al material a utilizar, pero sobre todo porque el contenido de dichos cursos abarca variadas referencias bibliográficas al trabajo de científicos y científicas en comparación con otros niveles educativos.

3.1.4. Selección de asignatura

En el contexto de la visibilización de la mujer científica, es importante estudiar matemática y física como disciplinas fundamentales de las ciencias básicas, las que además son pertinentes en la formación profesional de la pedagogía en matemática y física, carrera relacionada con las autoras de este trabajo.

Considerar la física para este estudio se justifica al ser una asignatura donde encontramos múltiples casos prácticos de aplicación de la matemática, pues es un punto de encuentro donde podemos apreciar lo fundamental de las matemáticas para la comprensión de la física (Flores et al., 2008), identificando la aplicación de formulaciones y métodos matemáticos al extrapolarse en diversas áreas.

En el caso del tercer libro – del año 2021 –, focalizamos la atención en la unidad correspondiente a física, llamada "Tecnología y Sociedad". Dicho texto de 2021 se escogió debido a que, los libros de años anteriores eran únicamente de física y, de este modo, tratamos de averiguar hasta qué punto se propicia la inclusión de la mujer científica en la transición curricular, comparado con los años previos.

3.2. Recolección de datos

Se estudiaron los libros entregados por el MINEDUC de la asignatura y años mencionados anteriormente. Los datos corresponden a la manera y frecuencia con que se presentaron científicos y científicas dentro de los textos escolares.

Primero se aseguró que los libros seleccionados tuvieran iconografía de interés. Durante este proceso, se observó solo una imagen de científicos en el libro del año 2021 y, para este caso, se realizó un análisis más breve por medio de la Tabla 1.

Cuando se encontró una imagen en los libros, en primer lugar, se identificó el tipo de sección al que corresponde (lectura complementaria, biografía, entre otros). Luego, se extrajo información de la imagen guiándose con los criterios de la Tabla 1, dimensionando su proporción dentro de la página en físico, identificando colores estereotipados, el

tipo de iconografía y su ubicación dentro de la página. Enseguida, se realizó un conteo de las imágenes donde se exponen a científicos, mujeres científicas o imágenes mixtas en los libros escolares. Esta información se resume en la Tabla 2 para mayor facilidad de entendimiento y análisis.

3.3. Sexismo

De acuerdo con nuestro marco teórico, el sexismo hace alusión a los estereotipos que se atribuyen a cada sexo, es decir, cómo y qué debiera hacer un hombre y una mujer. Para analizar esto, nos basaremos en Varela (2005), quien afirmó que, más que una conducta discriminatoria, el sexismo es una conducta sistemática que posibilita una situación de inferioridad al sexo femenino.

En el análisis, nos apoyamos en los criterios descritos en la Tabla 1, mostrada a continuación. De acuerdo con la Tabla 1, para clasificar a un libro como sexista, consideramos tres criterios importantes: 1) El tamaño de las imágenes; aquellas que representan a hombres científicos sería mayor, en comparación con aquellas utilizadas para presentar mujeres; 2) El uso de colores sería estereotipado para los distintos sexos; y 3) La ubicación privilegiada de iconografía y contenido; aquella para hombres sería favorecida dentro de una página, en relación con la ubicación destinada a mujeres. La concurrencia de estos tres criterios posibilitaría una reflexión que seguiría perpetuando los estereotipos y la invisibilización de la mujer, propiciada por las características del material iconográfico.

***TABLA 1**. Indicadores con que se recolectará la información de la iconografía presentada en los libros.*

Categorías	Indicador	Descripción basado en Cordero y Troncoso (2020)
Aspectos técnicos de la imagen	Tamaño	Se calcula el tamaño de las imágenes y el porcentaje que ocupa la imagen dentro de la(s) página(s).
	Formato y color	Se considera el tipo de representación que en que se presentan a los científicos y científicas, además del uso de color y si este tiene algún estereotipo o no.
	Ubicación	Se considera la ubicación de hombres y mujeres dentro de la página y/o sección

Fuente: elaboración propia

3.4. Androcentrismo

Según el marco teórico, el androcentrismo es una visión del mundo y de las relaciones centradas en el punto de vista masculino, provocando una distorsión de la realidad y los contextos en que se desarrolla la humanidad (Lerner, 1986). Por esta razón, se realizó una revisión de los textos escolares, focalizando la atención en la presencia de mujeres científicas en comparación con científicos (Tabla 2). Así, se pudo contrastar la frecuencia de aparición de imágenes de cada sexo o mixtas dentro de los libros. Esto posibilita evidenciar si existe una tendencia androcéntrica o más bien paritaria dentro de los recursos educativos, lo cual es considerado como uno de los Estándares e Indicadores de Calidad entregados por el Currículum Nacional (s.f.).

***TABLA 2**. Cantidad de representación de hombres y mujeres científicas en imágenes dentro de los libros escolares.*

Año	Mujeres		Hombres		Mixtas		N° total de imágenes analizadas
	N°	%	N°	%	N°	%	
2017							
2019							
2021							

Fuente: elaboración propia

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para analizar los datos recolectados, es importante señalar algunas consideraciones. En primer lugar, los libros del año 2017 y 2019 poseen las mismas imágenes, autores e información, más aún, luego de una revisión profunda, se llegó a la conclusión de que son exactamente iguales. Por otro lado, la Unidad de "Tecnología y Sociedad" del libro de 2021 – correspondiente a física según las nuevas bases curriculares – posee sólo una imagen de científicos, sin embargo, sí tiene autorías dentro del contenido, lo cual fue considerado para su análisis.

4.1. Análisis sobre Sexismo

En general, la iconografía fluctúa entre un 2,2% y 7% del total de la página, con una superficie total de 580,5 cm^2, al momento de contrastar el tamaño dedicado a cada sexo, podemos observar que las imágenes más grandes, ocupando entre 5,5% y 7% de la página, corresponden a científicos, mientras que las imágenes de científicas ocupan solo un 3,9% del total de la página, en promedio.

Por otro lado, en general, no existen diferencias significativas en términos de colores y formato de imagen, pues todos se presentan mediante iconografía y colorimetría acorde a la época de cada científico o científica, por lo que no existen colores estereotipados. Asimismo, todos se presentan en ubicaciones similares, sin privilegiar a un sexo por sobre otro, ver, por ejemplo, figuras 1 y 2.

Del análisis anterior, existe evidencia insuficiente de que el libro presente características sexistas, pues, a pesar de que se observan algunas diferencias en tamaño de presentación acorde a cada sexo, no se utiliza colorimetría estereotipadas ni ubicación preferencial para científicos sobre las científicas dentro de los textos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, en múltiples ocasiones, se observa a más de un científico en una misma página – tal como se puede observar en figura 3 –, situación que no ocurre con científicas, de hecho, a pesar de que se mencionan a dos mujeres, Lisa Meitner y Maria Geoppert Mayer, en una misma teoría y sección – como se observa en la figura 1 –, solo se dedica espacio a una de ellas.

FIGURA 1. *Sección donde se menciona a Lisa Meitner*

LISA MEITNER

(1878-1968). Física sueca de origen austríaco. Estudió física en Viena. En Berlín, trabajó como ayudante de Planck y midió las longitudes de onda de los rayos gamma. En 1917 fue profesora de física en la Universidad de Berlín.

Fue una de las figuras más importantes de la física moderna y junto con el químico Hahn trabajaron en el descubrimiento de la fisión nuclear. Recibió cinco doctorados honoris causa y varias condecoraciones: medalla de oro Max Plank, en 1949; el premio Otto Hahn de Física y Química, en 1955; y el premio Enrico Fermi, en 1966. Luchó toda su vida por el uso pacífico de la energía atómica.

Meitner y Frisch fueron los primeros en articular una teoría de cómo el núcleo de un átomo podía ser dividido en partes más pequeñas. Meitner también se dio cuenta de que la famosa ecuación, $E = m\,c^2$ explica el origen de la enorme liberación de energía atómica vista en decadencia por la conversión de la masa-energía.

Además, la densidad prácticamente igual de la sustancia en núcleos diferente muestra la compresibilidad extremadamente pequeña de la sustancia nuclear. Los líquidos también poseen una compresibilidad igualmente pequeña. La semejanza señalada dio el fundamento para comparar el núcleo con una gota de un líquido cargada electrónicamente.

El modelo de gota permitió deducir la fórmula para la energía de enlace de las partículas en el núcleo.

Además, este modelo ayudó a explicar muchos otros fenómenos, en particular, el proceso de fisión de los núcleos pesados. Por ejemplo, cuando el núcleo se fisiona da lugar a núcleos más pequeños, también esféricos, tal como ocurre cuando se fracciona una gota de mercurio.

Modelos de capas

El modelo capas del núcleo fue desarrollado por María Geoppert Mayer y otros científicos. En este modelo, los nucleones se consideran en movimiento, independiente unos de otros, en un campo simétrico centrado promediado.

En correspondencia con esto, existen niveles energéticos discretos (semejantes a los de los electrones del átomo) ocupados por nucleones en concordancia con el principio de Pauli (recordemos que el espín de los nucleones es igual a ½).

Estos niveles se agrupan por capas, en cada una de los cuales puede encontrarse una cantidad determinada de nucleones. Una capa ocupada por completo constituye una formación especialmente estable.

De acuerdo con la práctica, especialmente estables son aquellos núcleos que poseen un número de protones o de neutrones (o ambos números) igual a:

2, 8, 20, 28, 50, 82, 126

Estos números fueron denominados mágicos.

Los núcleos que tienen un número de protones Z o de neutrones N mágico (o sea, núcleos especialmente estables) también se denominan mágicos.

Mientras que los núcleos para los cuales tanto Z como N son mágicos se llaman doblemente mágicos.

Solo se conocen cinco núcleos doblemente mágicos:

$^{4}_{2}He$ (Z = 2, N = 2) $^{16}_{8}O$ (Z = 8, N = 8)

$^{40}_{20}Ca$ (Z = 20, N = 20) $^{48}_{20}Ca$ (Z = 20, N = 28)

$^{208}_{82}Pb$ (Z = 82, N = 126)

Estos núcleos son especialmente estables. En particular, la gran estabilidad del núcleo del helio se manifiesta en que es la única partícula constituyente emitida por los núcleos pesados durante la desintegración radiactiva (la misma que se ha denominado partícula α).

Capítulo 4

→ ¿cómo vas? actividad

¿Cuál es la diferencia entre el modelo de la gota y de capas?

254 Unidad 1: Fuerza y movimiento

Fuente: Muñoz (2018)

FIGURA 2. *Sección donde se menciona a Albert Einstein*

Equivalencia entre masa y energía

Como recordarás, todos los fenómenos de la física y de la química clásicas se rigen por dos leyes fundamentales: el principio de conservación de la masa (la masa total del sistema permanece constante en cualquier transformación física o química) y el principio de conservación de la energía (la energía ni se crea ni se destruye, solo se transforma).

En 1905, Einstein publicó su primer resultado sobre la teoría de la relatividad y en él aparecía el principio de convertibilidad de la masa en energía, y viceversa, de acuerdo con la ecuación

$$E = m \cdot c^2$$

donde *m* es la masa que puede convertirse en la energía *E*, y *c* es la velocidad de la luz en el vacío ($3 \cdot 10^8$ m/s).

En los procesos contemplados en la física nuclear, las fracciones de la masa de las partículas que se convierten en energía son muy significativas. Por ejemplo, al fisionarse un gramo de uranio -235 desaparece, aproximadamente, la milésima parte de su masa, que se convierte en una cantidad de energía equivalente a la que se libera en la combustión de tres toneladas de carbón. Por tanto, los principios de conservación de la masa y de la energía han de fundirse en un único principio más exacto que cada uno de ellos por separado.

La suma de la energía y de la energía equivalente a la masa, en un sistema aislado, permanece constante.

La energía equivalente a la unidad de masa atómica se calcula así

$$E = m \cdot c^2 = 1{,}66 \cdot 10^{-27}\text{Kg} \cdot \left(3 \cdot 10^8 \frac{\text{m}}{\text{s}}\right)^2$$

$$E = 1{,}49 \cdot 10^{-10}\,\text{J}$$

Como la energía es muy pequeña se utiliza la unidad electronvolt.

Un electronvolt (eV), se define como la energía cinética que posee un electrón, inicialmente en reposo, después de ser acelerado al someterlo a la diferencia de potencial de un volt, por lo tanto

$$1\ \text{eV} = 1{,}6 \cdot 10^{-19}\text{C} \cdot 1\,\frac{\text{J}}{\text{C}} = 1{,}6 \cdot 10^{-19}\,\text{J}$$

Por lo que la energía, $E = 1{,}49 \cdot 10^{-10}$ J, expresada en eV es

$$E = 1{,}49 \cdot 10^{-10}\,\text{J} \cdot \frac{1\text{eV}}{1{,}6 \cdot 10^{-19}\,\text{J}} = 931250000\ \text{eV}$$

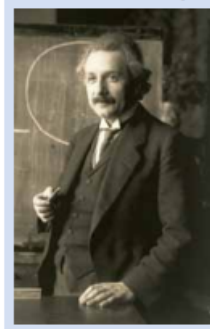
$$E = 931250000\ \text{eV}$$

ALBERT EINSTEIN

(1879-1955). Físico alemán nacionalizado estadounidente, que desde muy joven mostró una curiosidad excepcional por la naturaleza y una capacidad notable para entender los conceptos matemáticos más complejos. A los doce años ya conocía la geometría de Euclides. A la edad de 15 años, Einstein abandonó la escuela retomando, un año más tarde los estudios secundarios en el Instituto Politécnico Nacional de Zurich.

Uno de sus primeros escritos están referidos a la teoría de la relatividad especial, otros estudios permitirían sentar las bases para la física estadística y la mecánica cuántica. Su inagotable producción lo llevó a ser merecedor en 1921 al Premio Nobel de Física.

Famoso por ser el autor de las teorías general y restringida de la relatividad y por sus hipótesis sobre la naturaleza corpuscular de la luz. Es probablemente el científico más conocido del siglo XX.



¿CÓMO VAS? actividad

Si comparas la energía equivalente entre el protón y el neutrón ¿Cuál es mayor?

Fuente: Muñoz (2018)

FIGURA 3. *Página donde se presentan dos científicos hombres en una misma sección*

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Presión atmosférica

En la Antigüedad consideraban al aire como un cuerpo que por su naturaleza tendía a elevarse, por esta razón los líquidos ascendían en las bombas, ya que la naturaleza le tenía un horror vacuí, "horror al vacío".

Por otra parte, Aristóteles suponía que el aire podía tener peso, pero como ignoraba el principio de Arquímedes, todos sus experimentos fracasaron.

Durante la revolución científica, Galileo determinó que el horror de la naturaleza al vacío se limitaba con una fuerza equivalente al peso de 10,33 m de agua (lo que viene a ser 1 atm de presión), y denominó a dicha altura *altezza limitatissima*.

Mientras que Torricelli, recogiendo la pregunta que se había hecho a Galileo de por qué las bombas de agua no podían aspirar agua a una profundidad mayor de 10 m, pensó que un líquido más denso se "levantaría menos".

Por lo tanto, en 1643, Torricelli tomó un tubo de vidrio de un metro de longitud y lo llenó de "plata viva" (mercurio). Manteniendo el tubo cerrado con el dedo, lo invirtió e introdujo en una vasija con mercurio. Al retirar el dedo comprobó que el metal descendía hasta formar una columna cuya altura era 13,6 veces menor que la que se obtenía al realizar el experimento con agua. Como sabía que el mercurio era 13,6 veces más pesado que el agua, dedujo que ambas columnas de líquido soportaban el mismo contrapeso, sospechando que solo el aire era capaz de realizar dicha fuerza.

De esta forma, Torricelli, en 1643, realizó el descubrimiento que le haría pasar a la posteridad: el **principio del barómetro**, que demostraba la existencia de la presión atmosférica. Principio confirmado posteriormente por Pascal, que admite las explicaciones de Torricelli y lo comprueba realizando mediciones de la presión atmosférica a distinta altura. En sus célebres experimentos del Puy-de-Dome (Francia), observó la disminución de la presión con la altura. Aunque el mencionado experimento ha pasado a la historia por la importancia del barómetro y de la medida de la presión atmosférica, la motivación inicial, tanto de Torricelli como de Pascal para realizar este experimento fue refutar la teoría aristotélica de que "la naturaleza tiene horror al vacío".

El francés Mariotte en 1676 usando el manómetro determina la altura de un lugar por la lectura del barómetro. Relación perfeccionada por Bernoulli y Laplace.

Por otro lado, el alemán Otto von Guericke observa que las variaciones barométricas precedían los cambios atmosféricos y así pudo prever el tiempo, base de la meteorología.

Ir más allá

- Investiga el famoso experimento de los hemisferios de Magdeburgo y el modelo matemático que relaciona la presión atmosférica con la altura.

BLAISE PASCAL

(1623 - 1662) fue un matemático, físico, filósofo y escritor francés. Sus contribuciones a las matemáticas y las ciencias incluyen el diseño y construcción de calculadoras mecánicas, aportes a la teoría de la probabilidad, investigaciones sobre los fluidos y la aclaración de conceptos tales como la presión y el vacío.

EVANGELISTA TORRICELLI

(1608 - 1647) fue un físico y matemático italiano. Estudió una de las obras de Galileo Galilei, *Diálogo de la nueva ciencia*, (1630), lo que inspiró el desarrollo algunos de los principios mecánicos. En 1643 realizó el descubrimiento que le haría pasar a la posteridad: el principio del barómetro, que demostraba la existencia de la presión atmosférica, principio confirmado posteriormente por Pascal.

Física / III Medio 107

Fuente: Muñoz (2018).

4.2. Análisis sobre Androcentrismo

La tabla 3 muestra el conteo de imágenes de científicos y científicas en cada uno de los textos escolares de física.

***TABLA 3**. Resultados de la representación de hombres y mujeres en los libros escolares.*

Año	Mujeres		Hombres		Mixtas		N° total de imágenes analizadas
	N°	%	N°	%	N°	%	
2017	2	4,7	41	95,3	0	0	43
2019	2	4,7	41	95,3	0	0	43
2021	0	0	1	100	0	0	1

Fuente: elaboración propia

A partir de la tabla 3, es posible observar que existe una inclinación androcentrista, ya que, de 87 imágenes analizadas, solo un 4,6% corresponden a mujeres. Además, es importante señalar que, de las 4 imágenes correspondientes a mujeres, estas se repiten en los libros del año 2017 y 2019 – recordar que son exactamente iguales –, por tanto, solo tenemos dos autorías de mujeres científicas en iconografía, Lisa Meitner y Marie Curie.

Por otro lado, en el libro de 2021, donde solo se consideró la Unidad de "Tecnología y Sociedad", se identificó una sola imagen, la cual mostraba solo a hombres. Asimismo, no se hace referencia a ninguna científica dentro de su contenido, mientras que sí se menciona trabajos de siete científicos, sin representar imágenes de ellos.

De lo anterior, es posible evidenciar una mirada androcentrista en la totalidad de los libros escolares analizados. En efecto, aquellos de los años 2017 y 2019 consideran solo a 2 mujeres frente a un total de 82 que representan a hombres y, el de 2021, a pesar de no mostrar imágenes alusivas a ningún sexo, provee relatos a partir de autorías masculinas únicamente.

5. DISCUSIÓN

Mediante el análisis realizado a los textos escolares de física de 3ro y 4to año de enseñanza secundaria, a través de una perspectiva feminista, podemos evidenciar distintos hechos. Observamos que los libros parecen no ser sexistas, pues no estereotipan el quehacer científico ni en ubicación ni colorimetría, aun cuando existen algunas diferencias en el tamaño destinado. A pesar de esto, uno de los aspectos que más llama

la atención es la visión androcéntrica predominante en los textos de los tres años analizados, ya que las mujeres científicas corresponden solamente al 4,6% del total de imágenes analizadas.

Es importante señalar que la UEG en su Plan 2015-2018 "Educación para la Igualdad de Género", sumado a la Comisión por una Educación con Equidad de Género (2021), contemplan avances e incorporación de distintos enfoques en la búsqueda de una educación no sexista, particularmente en requisitos técnicos para las editoriales que elaboran textos escolares. Sin embargo, a partir de los resultados anteriormente descritos surgen preguntas tales como ¿es una medida suficiente por sí sola para reducir las brechas de género en educación? ¿Están realmente alineados para conseguir una educación no sexista?

En base a lo anterior, se debe considerar que para los libros escolares del año 2017 y 2019, se obtienen los mismos resultados y análisis, pues el material posee la misma información. Esto permite evidenciar que no existieron cambios ni avances, más aún, no hubo inclusión de mujeres científicas en dichos años. ¿Cómo es posible que, existiendo un plan de trabajo por parte del gobierno, estos libros no tengan diferencias mientras se "busca" una educación no sexista? Al respecto, la evidencia apunta la necesidad de seguir trabajando en la inclusión de científicas dentro de los libros de física. De hecho, en el texto de 2021 si bien no se incluyó a más mujeres, en un intento de "buscar la equidad", se quitaron todo tipo de referentes científicos, excluyendo casi en su totalidad a ambos sexos. Lo anterior no parece adecuado y no hay una explicación *a priori* del porqué no se quiere educar en base a la representación y contenido sobre científicos/as, sabiendo que las imágenes son un potente vehículo de transmisión de principios y valores (Ramírez et al., 2005).

Cuando se busca eliminar el sexismo, se tiende a confundir con una competencia entre hombres y mujeres, no obstante, se refiere a la necesidad de construir espacios libres de barreras para que todas las personas puedan desarrollarse (Lampert, 2014). En este sentido, una de las barreras para las mujeres es la poca representación en la ciencia, lo cual ha producido brechas, distorsiones y desigualdades que deben ser abordadas desde el sistema educativo, ya que ha afectado paulatinamente en el desarrollo de competencias científicas en niñas y adolescentes. En este sentido, tal

como señala Byrne (1993), si una planta no tiene éxito en un jardín, es importante preguntarnos qué pasa con el suelo, el agua, el sol o fertilizante que está causando el problema, sin culpar primero a la planta.

La invisibilización de la mujer es un hecho evidenciado desde hace años en diversos ámbitos, tales como el histórico, científico y educacional. Sabemos que, a partir de un contexto social y político de épocas anteriores, muchas mujeres no se desempeñaban en las áreas científicas en la misma magnitud que los hombres o, no lograban el mismo éxito que ellos por diversos motivos. Sin embargo, en la actualidad se conocen numerosas científicas de siglos pasados y actuales con grandes aportes. Estamos conscientes de que es imposible equiparar el número de mujeres y hombres científicos que existen, pero no por ello se debe ignorar el trabajo de mujeres que marcaron un antes y un después o incluso, colaboraron con grandes científicos para obtener los resultados que los llevaron al éxito; es importante destacar, conocer y mostrar su trabajo y trayectoria.

A raíz de esto, es deseable que se incorpore a mujeres científicas en los libros escolares de física, ya que existen expertas que han abordado temas presentes en el currículo actual y no están siendo contempladas. Además, es importante que se les considere dentro de las aulas y el material educativo, ya que creemos que hacer ver a la mujer científica en los textos, en todas las áreas STEM, podría contribuir a resolver los problemas mencionados. Es de vital importancia romper el esquema androcentrista de la enseñanza de la física, para lo cual se debe incluir a mujeres dentro de los libros o, actualmente, en la unidad sobre física, dándoles una adecuada visibilización. Para ello, se puede iniciar incluyendo mujeres como Katie Bouman, quien permitió fotografiar por primera vez un agujero negro; Cecilia Payne-Goposchkin, que demostró que el hidrogeno es el principal componente de las estrellas o a Katherine Johnson, la magnífica física y matemática que calculó la trayectoria del Apollo 11 y permitió que el ser humano llegara a la Luna en 1969. Así, existen muchas mujeres que pueden ser incluidas en los libros, según los contenidos propuestos por la unidad de “Tecnología y Sociedad”, mostrando sus aportes y avances tecnológicos que nos permitieron conocer el mundo y universo tal cual lo hacemos hoy.

6. AGRADECIMIENTOS

Javiera Bravo Collado agradece a sus colegas Paula Verdugo-Hernández y Paola Ramírez por apoyar este escrito. A mi pareja y familia por la constante reflexión. A todas las increíbles mujeres que realizan investigación en las distintas disciplinas, confío en que cada vez seremos más.

P. Verdugo-Hernández agradece a ANID, Proyecto Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT de Iniciación 2023, Folio 11230240 Chile.

7. REFERENCIAS

Alconero, A. (2010). Alerta ante los síntomas previos al infarto de miocardio en la mujer. Nuberos científica, 1(1). https://bit.ly/3HbS3ms

Aparici, R., Fernández, J., García, A. y Osuna, S. (2009). La imagen. Análisis y representación de la realidad. Gedisa Editorial.

Beura, D. (2017). Gender gap in science and technology. International Journal of Research - Granthaalayah, 5(6), 324–330. https://doi.org/10.5281/zenodo.821354

Binimelis, A. (1993). Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos, Educación y género. Una propuesta pedagógica. Ediciones La Morada/ Ministerio de Educación, 51–59.

Braga, G. y Belver, J. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. Revista Complutense de Educación, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688

Byrne, E. (1993). Women and science: the snark syndrome. The Falmer Press.

Castro, L., Manzo, L. y Pinto, C. (2016). Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992–2012). Revista de Pedagogía, 37(100), 207–227.

Centro de Estudios MINEDUC. (2020). Apuntes y principales hallazgos de la variación de la matrícula preliminar 2020. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14780

Clark, J. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? Gender and Education, 17(4), 369-386. http://dx.doi.org/10.1080/09540250500145072

Clavero, N. (2014). Hipatia de Alejandría: La Primera dama de las Ciencias. Una propuesta de investigación escolar en Primaria. [Trabajo Final de Grado, Universidad Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos – Universidad Zaragoza.

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2017). Política Institucional Equidad de Género en Ciencia y Tecnología. Período 2017-2025. Ministerio de Educación.

Cook, J. y Cusack, S. (2010). Estereotipos de Género. Profamilia.

Cordero, S. y Troncoso, X. (2020). Análisis de textos escolares de Ciencias Naturales para segundo ciclo de Educación Básica desde un enfoque de género. Revista Nomadías, (29), 211–235.

Cott, N. (1987). The Grounding of Modern Feminism. Amsterdam University Press.

Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). Desigualdad de género, el currículo oculto en los textos escolares chilenos. Banco Interamericano de Desarrollo.

Creswell, J. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage.

Currículum Nacional. (s.f.). Equidad de género. Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90162:Equidad-de-genero

Des Jardins, J. (2010). The Madame Curie Complex: The Hidden History of Women in Science. Paperback Edition.

Díaz, K., Ravest, J. y Queupil, J. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 56(1), 1-19.

Errázuriz, V. (2016). The Amazing Story of How "Women" Conquered It All: The Production of Gender Scripts in the Chilean Curricular Documents of History and Social Studies. Journal of International Social Studies, 6(2), 4–20.

Escolano, A. (1997). Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Pirámide.

Flores, S., Chávez, J., Luna, J., González, M., González, M. y Hernández, A. (2008). El aprendizaje de la física y las matemáticas en contexto. CULCyT, (24), 19-24.

González, A. (2014). ¿Camuflaje o transformación? Estrategia profesional de las mujeres en carreras tecnológicas altamente masculinizadas. Educar, 50(1), 187-205.

Guevara, E. y García, A. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. Investigación y Ciencia, 18(46), 10–17.

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). RECIMUNDO, 163-173.

Hernández. R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.). McGraw Hill.

Hooks, B. (2019). El feminismo es para todo el mundo (2a ed.). Traficantes de sueños.

Lampert, M. (2014). Concepto de equidad de género. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20239/4/equidad%20de%20genero_%20final_v2.pdf

Lerner, G. (1986). The Creation of Patriarchy. Oxford University Press.

Ministerio de Educación. (2021). Comisión por una Educación con Equidad de Género. Gobierno de Chile.

Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. (s.f.). Más mujeres, más ciencia. https://minmujeryeg.gob.cl/?page_id=4080

Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de Historia. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 321–333. https://doi.org/10.6018/rie.33.2.196231

Montecinos, S. (1997). Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de los masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. CEP, 503–524.

Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. Psicología y Género, 9(2), 271–294.

Muñoz, J. (2016). Física. Texto del estudiante III-IV medio. Zig-Zag.

Muñoz, J. (2018). Física. Texto del estudiante III-IV medio. Zig-Zag.

Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. Historia de la Educación. Revista interuniversitaria, 9, 5-11.

Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V. y Perales, M. (2005). La Cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela. Revista de Pedagogía, 26(75), 31-62.

Real Academia Española. (s.f.). Feminismo. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 7 de octubre de 2022, de https://dle.rae.es/feminismo

Real Academia Española. (s.f.). Androcentrismo. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 7 de octubre de 2022, de https://dle.rae.es/androcentrismo

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D. y Walberg-Henriksson, H. (2007). Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe. European Commission.

Sepúlveda, P., Muñoz, E., Puebla, N. y Camacho, J. (2013). Análisis de los libros de texto de Biología entregados por el Ministerio de Educación de Chile. Una mirada desde la perspectiva de género. Processos e materiais educativos na Educação em Ciências, 1-8.

Sepúlveda, P. (23 de septiembre de 2018). #MeToo, un año después. La Tercera. https://www.latercera.com/tendencias/noticia/metoo-ano-despues/327541/

Unidad de Equidad de Género. (2017). Educación para la Igualdad de Género, Plan 2015–2018. Reforma Educacional, Ministerio de Educación.

Varela, N. (2005). Feminismo para principiantes (1a ed.). Ediciones B.

Varela, N. (2018). Feminismo para principiantes (Cómic Book). Ediciones B.

Varela, N. (2019). Feminismo 4.0. La cuarta ola. Ediciones B.

Venegas, L., Reverte, M. I. y Venegas, M. (2019). La guerra más larga de la Historia: 4.000 años de violencia contra las mujeres. Espasa.

World Vision Chile. (2020). Violencia de Género: el rol de las familias y la comunidad. Proyecto financiado por la Unión Europea.

¿PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA? UN ANÁLISIS DEL TEXTO ACADÉMICO

MARÍA EGEA HERNÁNDEZ
AIDA PINOS NAVARRETE
JUAN CARLOS MAROTO MARTOS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad efectiva entre mujeres y hombres ocupa un lugar central dentro de los grandes retos del mundo actual (Razavi, 2016). Prueba de ello son los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. La educación y la igualdad de género se convierten en dos ejes trasversales con especial protagonismo (García et al., 2021), que se plasman a través del ODS 4: "Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos" y del, ODS 5: "Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas". Estos desafíos deben de abordarse desde el ámbito político a través de medidas y leyes que favorezcan la equidad de oportunidades desde las edades más tempranas, pero lo anterior exige conocimiento preciso de la situación que acontece en cada territorio, donde la Unión Europea ya recoge este principio en su legislación. Además, la comunidad científica, debe afrontar entre otros, ese reto, del que depende la calidad del sistema educativo y la formación de la ciudadanía.

Dentro de la investigación académica y, en concreto, de la disciplina geográfica, las experiencias de ciertos colectivos, principalmente las mujeres, han sido tradicionalmente invisibilizadas como ocurre en otras disciplinas (Perrot, 2009). El territorio y la sociedad se han considerado como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo por parte de la

producción científica (García, 2006; Varela, 2016), por lo que la incorporación de la variable género como categoría de análisis debe ser tenida en cuenta para reflexionar sobre cómo la construcción social de lo femenino y lo masculino influye en las estructuras territoriales y la vida cotidiana de las personas que habitan esos espacios geográficos (Quezada, 1996). En consecuencia, se parte de que el territorio es un producto social del que no se debe excluir, en su análisis integral y posterior diagnóstico, a las mujeres (Fernández, 2011).

La incorporación de este enfoque de género está suponiendo una redefinición epistemológica, conceptual y metodológica de la geografía tradicional (Fernández y Guberman, 2015), que se refleja en los trabajos desarrollados a partir de la década de los setenta, cuando las teorías feministas cobraron fuerza a escala internacional (Monk y García, 1987). Hoy, destaca la Geografía de Género como una de las líneas de investigación de la geografía de notable interés socio-científico por sus implicaciones en la sociedad y en la academia contemporáneas (Sabaté et al., 1995; Varela, 2017).

1.1. La geografía de género en la educación

En la esfera pedagógica, educar en igualdad cobra importancia desde finales del siglo XIX, cuando la denominada Escuela Nueva ya defendió en España el concepto de coeducación; niñas y mujeres tienen derecho a la educación (Subirats, 1994). Sin embargo, su aplicación práctica no se ha terminado de generalizar, pues los centros educativos siguen presentando un modelo pedagógico con cierto sesgo androcéntrico y rasgos sexistas. Es por ello que, la construcción de una educación emancipadora que incluya una mirada feminista cada vez se considera más imprescindible para preparar a personas críticas y comprometidas con los desafíos sociales, económicos, culturales y ambientales del siglo actual (Hipólito y Martínez, 2018). Además, la educación con perspectiva de género está llamada a contribuir a la formación integral del alumnado, acercando la realidad social a los procesos de aprendizaje en las aulas (Martínez, 2022).

El currículo de los diferentes niveles educativos indica que las cuestiones de género adquieren la justificación necesaria para su aprendizaje

dentro de los contenidos escolares (Rueda, 2014). Sin embargo, hasta la aprobación de la LOE en 2006 no aparecen los primeros avances reales en materia de igualdad en la legislación española (Pérez, 2021). Desde la LOMCE (2013), hasta la actual LOMLOE (2020), se cumple con los requisitos de las pedagogías feministas, pues tienen en cuenta la igualdad de género como enfoque fundamental y apuestan por los ODS como eje central del Sistema Educativo español.

En este contexto es esencial abordar la importancia de la igualdad de género dentro de los currículos educativos actuales tanto a nivel nacional (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) como a nivel autonómico, en el caso de Andalucía mediante el Decreto 111/2016, de 14 de junio. Junto a ello, es imprescindible analizar en detalle los materiales didácticos empleados en las aulas de educación secundaria, con especial atención a los libros de texto, ya que son el principal recurso educativo utilizado para el aprendizaje del alumnado (De Miguel, 2018). Estos transmiten una visión de lo masculino y lo femenino atendiendo a las consideraciones sociales y a la jerarquía de roles constituyéndose, en ocasiones como una de las fuentes que perpetúan la transmisión de estereotipos sexistas (García, 2012). Su estudio es una práctica necesaria para avanzar en los métodos de investigación clásicos que han caracterizado a la enseñanza de las Ciencias Sociales (Miralles et al., 2011).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es identificar y analizar el texto académico de los libros de Geografía e Historia del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Andalucía (España), en relación a la demografía y los asentamientos, para comprobar si la perspectiva de género se incluye en ambas temáticas.

Como objetivo específico se plantea analizar el papel que se le otorga a la mujer en los contenidos de los temas mencionados, según las distintas editoriales utilizadas en los libros de la ESO.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de la presente investigación se ha llevado a cabo, en primer lugar, una revisión bibliográfica que ha permitido conocer las aportaciones más relevantes en materia de didáctica de la geografía y la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

A continuación, se ha realizado una revisión y análisis en profundidad de los libros de texto de las principales editoriales utilizadas en Andalucía (España). La selección de libros se ha elaborado partiendo de la fuente de datos aportada por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía donde se recogen los manuales más utilizados en los centros educativos andaluces para cada materia y nivel educativo durante el curso académico 2022-2023. De la mencionada fuente se han seleccionado las editoriales que corresponden a los libros de texto de Geografía e Historia de 2º de la ESO. De esta forma, se analizan las editoriales Vicens Vives, Santillana y SaviaSM (Figura 1), ya que son las tres más utilizadas, suponiendo el 61,13% del total de la muestra.

FIGURA 1. *Editoriales de Geografía e Historia (2º E.SO) empleadas para este trabajo*

2º E. S. O	➢ Cortés, C., Fernández-Mayoralas, J., Fernández, V., Lázaro, M., de la Mata, A y Mesegar, M.: *Geografía e Historia 2º ESO Savia Nueva Generación ED 2021 Andalucía*. EDICIONES SM. 2021. ➢ Gatell, C., de Miguel, R., Domínguez, J., González, C., Lucero, J.A., Sebástian, M y Sobrino, D.: *Geografía e Historia en Red GH 2 Andalucía.* VICENS VIVES. 2021. ➢ Grence, T y López-Sáez, M (Eds.). *Geografía e Historia, Serie Descubre, 2º ESO*. SANTILLANA EDUCACIÓN, S.L. 2017.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al apartado metodológico, se ha seguido la metodología diseñada por Sáiz (2011) quien analiza los libros de texto de historia y que más tarde será empleada por otros autores como Bel y Colomer (2018) o Morote (2020).

3.1. Marco curricular

En primer lugar, se ha seleccionado, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) porque su carácter obligatorio condiciona que sea en esta etapa educativa donde se impartan los conocimientos y habilidades que determinan la cultura básica de la sociedad. Aun así, resulta indiscutible la escasez e insuficiencia de la educación geográfica en esta etapa (De Miguel, 2018). Solo en el tercer curso de la ESO, la enseñanza es exclusivamente geográfica, ya que en el primer y segundo curso se combina con la historia y para cuarto desaparece de la materia. Además, esto significa que, el tercer nivel es la última etapa académica en la que el estudiantado tiene contacto directo con la geografía durante la educación obligatoria.

El nivel educativo seleccionado es 2º de la ESO, pues es en este curso cuando los libros de texto presentan los contenidos relacionados con la Geografía Humana, en lo que respecta a población, entorno humano y hábitat, siguiendo lo dictado por la legislación nacional y autonómica conforme al currículo correspondiente a este nivel formativo.

Por último, se delimita el estudio al análisis de libros de texto porque se trata del recurso pedagógico fundamental de apoyo para la enseñanza durante esta etapa educativa (De Miguel, 2018).

3.2. Marco legislativo

El marco normativo en el que se enmarca este estudio es el establecido en todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria andaluces, durante el año académico 2022-2023, para el segundo curso, siguiendo la legislación nacional y autonómica:

- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

En primer lugar, se identifica como la igualdad de género es abordada mediante los distintos marcos normativos a nivel nacional y autonómico. En el Real Decreto 1105/2014 (art.11) se hace referencia explícita a la igualdad de género conforme a los objetivos fijados de etapa de la siguiente manera:

<u>Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos</u>. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer (pág.9).

Además, en torno a los objetivos específicos de la materia, en el caso de la asignatura de Geografía e Historia, se especifica lo siguiente:

Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer, así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.

A continuación, como contenidos trasversales del currículo para todas las materias de la ESO la ley explicita a través del Decreto 111/2016 lo siguiente:

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual (pág. 5).

Los contenidos que han de aparecer en los libros de texto deben de seguir la normativa ya que es esta, la que rige qué contenidos incluir y cuáles son los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación. En relación con el currículo de Educación Secundaria, el Estado recoge las enseñanzas mínimas mediante el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Esto queda transferido a cada comunidad autónoma, en este caso Andalucía, donde se encargan de concretarlo a través de su propio currículo. Aquí, se sigue lo determinado por el Decreto 111/2016, de 14 de junio y la Orden de 15 de enero de 2021. La geografía, durante el primer ciclo de la ESO se organiza en los bloques de "El medio físico" para el primer curso y "El espacio humano" para el segundo, objeto de estudio de la presente investigación.

En cuanto a los contenidos del bloque "El espacio humano", la normativa a nivel autonómico define los siguientes:

- España, Europa y el Mundo: la población; la organización territorial; modelos demográficos; movimientos migratorios; la ciudad y el proceso de urbanización.

- Andalucía: la población; la organización territorial; modelos demográficos; movimientos migratorios; la ciudad y el proceso de urbanización. Políticas de inclusión social y de igualdad de género (pág. 40 anexo II).

Como se deduce de lo anterior, en relación a los contenidos generales, se incorpora el estudio de las políticas de igualdad de género. Sin embargo, no se hace mención explícita de ello respecto a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Por tanto, se refleja que son los propios docentes quienes tienen que incorporar estas materias transversales a través de su referencia continua a lo largo de todo el bloque de contenidos.

Ahora bien, el contexto educativo español ha estado en continua transición por lo que a partir del curso académico 2023-2024, tanto 2º como 4º de la ESO, se regirán por lo establecido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ya implantada en los cursos impares el año previo. Además, la Junta de Andalucía hizo efectivo el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En materia de igualdad, tanto los objetivos de etapa, como los marcados conforme a la asignatura de Geografía e Historia siguen las mismas líneas.

4. RESULTADOS

4.1 Santillana, SM y Vicens Vives: análisis cuantitativo

Previamente al análisis de los contenidos de los libros de texto, se ha procedido a contabilizar el número total de unidades y páginas destinadas al bloque de geografía en cada una de las editoriales analizadas. Todas ubican dichos contenidos en los últimos temas del libro, una vez finalizado el bloque de contenidos de historia. Si se atiende a las unidades, Santillana dedica un total 4, seguida de SM con 3 y Vicens Vives, con solo 2. En cuanto a la cifra de páginas, se contabilizan 108 páginas en la editorial Santillana, lo que supone un 32,5% del total del libro,

muy por encima del resto. SM dedica el 21% del total (50 páginas), seguida de la editorial Vicens Vives, con el 17,4% (52 páginas). Además, destaca la circunstancia de que la última edición del libro de la editorial Santillana es del año 2017 mientras que, las demás tienen una edición más reciente, pues son del año 2021.

4.2 Análisis de género en los contenidos sobre demografía

Respecto a la tipología de recursos empleados en los temas vinculados al estudio demográfico y de los asentamientos, se han diferenciado entre el texto académico, elaborado por los autores de cada editorial y principal recurso utilizado, seguido de las imágenes, donde se han incluido ilustraciones, dibujos, fotografías aéreas, mapas a distintas escalas, gráficos y tablas. Además, debido a la importancia que adquiere en estos temas, se han identificado por separado las pirámides de población.

A continuación, al abordar la perspectiva de género en estos recursos, la editorial SM realiza la siguiente aclaración al final del libro: "se utiliza el masculino genérico para evitar textos excesivamente artificiosos y facilitar la lectura". En el caso de Santillana y Vicens Vives, aunque no se hace mención expresa, ambos utilizan el masculino genérico en el lenguaje. Si bien, Vicens Vives incorpora en ocasiones el género masculino y femenino conjuntamente en sus textos. Sin embargo, todas las editoriales se acogen a la primera definición de hombre que da la RAE: "Ser animado racional, varón o mujer", lo que no favorece a la inclusión del género femenino en el lenguaje de sus contenidos.

En la información contenida en el texto académico, la incorporación de la perspectiva de género resulta escasa e insuficiente. El análisis de las tres editoriales presenta numerosos puntos en común en cuanto a los temas vinculados al estudio demográfico. En primer lugar, las mujeres aparecen en el texto exclusivamente cuando se explica la reducción de las tasas de natalidad y fecundidad en países desarrollados. La principal causa de justificación dada es la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, seguido del acceso a los métodos anticonceptivos, la legalización del aborto y una mayor independencia. Además, se hace referencia a los elevados costes económicos, la inestabilidad laboral, el precio de la vivienda o la dificultad para conciliar la vida familiar y

profesional como causas a la hora de retrasar la edad de tener el primer hijo/a. Por otra parte, en el caso de países en desarrollo, la mujer está presente cuando se habla de su generalizado mayor número medio de hijos en edad fértil (fecundidad). También de padecer una comparativamente más elevada mortalidad infantil, propiciada por las malas condiciones sanitarias del parto que soporta y que se manifiestan incluso en el incremento de su sobremortalidad durante el parto, respecto a las mujeres de los países del Norte Global.

Respecto a otros fenómenos y procesos estudiados por la Geografía Humana, todas las editoriales aluden a población en general, sin tener en cuenta las desigualdades de género. En el caso de la estructura de la población, se identifica que el número de niños al nacer es superior al de niñas, así como que, el número de mujeres de mayor edad es muy superior al de hombres. Sin embargo, no se aclara cuáles son las causas de este fenómeno vital. Lo mismo sucede a la hora de tratar la esperanza de vida y el envejecimiento de la población en países desarrollados, de nuevo, se menciona una mayor esperanza de vida de las mujeres, pero no se explican de forma pormenoriza las causas de ello. En cuanto a la explicación de la dinámica demográfica, se alude como motivación al descenso de las tasas de natalidad, con una demora a la hora de tener hijos/as como consecuencia de la incorporación masiva de la mujer al mercado de trabajo que provoca el estancamiento y/o más frecuentemente decrecimiento de la población. Por tanto, las mujeres son citadas exclusivamente cuando se tratan temas relacionados con la fecundidad y la natalidad.

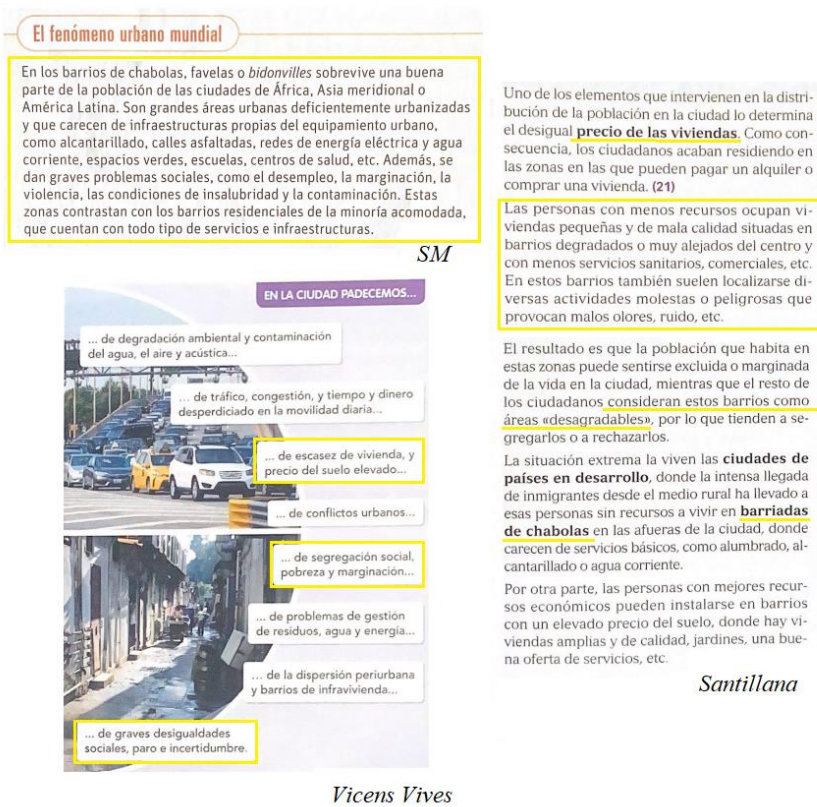
En el caso de los movimientos migratorios, las editoriales abordan la migración como un fenómeno predominantemente masculino, tratando las causas y consecuencias desde un enfoque muy genérico y androcéntrico, sin tener en cuenta las experiencias de las mujeres migrantes y las consecuencias que se derivan de su migración tanto en los lugares de origen como de destino. Finalmente, dentro de las actividades económicas, se identifica la población activa y desempleada y la distribución de la población por sectores económicos de actividad, pero no se tratan las desigualdades en función del género, edad, nacionalidad o cultura.

4.3. Análisis de género en los contenidos sobre asentamientos

En segundo lugar, tras el análisis de los recursos textuales vinculados a los temas de asentamientos, no se han encontrado evidencias que demuestren que el enfoque de género se incorpore por parte de ninguna de las editoriales seleccionadas.

Los contenidos sobre mundo urbano se tratan de forma que suponen una homogeneización del espacio. Las desigualdades de género que acontecen en los diferentes aspectos de la vida urbana, como el acceso a la educación, a los servicios básicos, a la vivienda digna o al empleo, no aparecen en los contenidos de ninguna editorial (Figura 2).

FIGURA 2. *Recursos textuales de los temas vinculados al espacio urbano*



Fuente: Elaboración propia a partir de SM, Vicens Vives y Santillana

En el caso de Vicens Vives y Santillana la distribución de la población en el espacio urbano se explica por el precio del metro cuadrado del suelo, lo que condiciona la posibilidad de comprar o alquilar una vivienda. Es decir, el nivel de ingresos de la población, explicará significativamente su lugar de residencia. Ambas editoriales coinciden en que la población con mayor renta per cápita reside cerca del centro de la ciudad, en barrios con mayor seguridad y acceso a servicios, mientras que, aquellas familias con menos recursos económicos, se asientan en barrios degradados o alejados del centro. Sin embargo, no tratan de explicar las consecuencias que se derivan, pues este hecho provoca la segregación espacial de ciertos colectivos sociales, como son las mujeres y en concreto, aquellas mujeres solas con hijos/as. En ocasiones, se ven obligadas a vivir a las afueras de la ciudad, en zonas periféricas, de mayor inseguridad e índices más altos de delincuencia, donde los servicios, infraestructuras y equipamientos públicos son más escasos y la conciliación entre lo profesional, lo personal y lo familiar es más difícil.

La editorial SM únicamente hace referencia, de forma breve, a los problemas sociales de las ciudades en los países considerados como en desarrollo o subdesarrollo, haciendo mención al fenómeno del chabolismo. Esta editorial tampoco facilita la reflexión acerca de las desigualdades existentes entre la población femenina y masculina en los asentamientos urbanos.

Por tanto, se confirma que todas las editoriales dan unas explicaciones muy descriptivas y teóricas del medio urbano, sin tener en cuenta el uso del espacio de la ciudad, muy limitado por la posición económica y, condicionando así la igualdad de oportunidades en el acceso a la vivienda y a los servicios públicos de las personas que la habitan y, especialmente, de las mujeres.

5. DISCUSIÓN

Este trabajo supone una contribución a los estudios realizados previamente en torno al análisis de los contenidos de los libros de textos, teniendo en cuenta como artículos de referencia, los trabajos de Sáiz (2011), Bel y Colomer (2018) y Morote (2020). Además, incluye una

tercera variable no incorporada hasta el momento en dicho análisis: el género como categoría de análisis.

De acuerdo con autores como Rueda (2014) y Moreno y Díez (2018), el texto académico en los libros de geografía perpetúa rasgos sexistas en las explicaciones de sus contenidos, pues la presencia de las mujeres en el estudio demográfico queda reducida a los temas vinculados a la natalidad o fecundidad, relegándolas a un rol secundario y exclusivamente reproductivo a diferencia del rol productivo asociado a los hombres. Mientras que, en el resto de temas abordados, las mujeres no tienen cabida, presentando una visión general de la población que no considera las particularidades de cada territorio y sociedad. En esta línea, los resultados obtenidos reflejan que, el texto académico, presenta las mismas características que las descritas previamente por los autores mencionados, ya que, las unidades de estudio presentadas no indagan en los temas que son claves y que permitirían al estudiantado entender las dinámicas de la población y de la realidad de las ciudades de forma más integral y completa.

Asimismo, se coincide con quienes sostienen que el análisis del género es una dimensión ineludible a tener presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, incorporando nuevos aportes epistemológicos y metodológicos, repensando conceptos fundamentales de la ciencia geográfica como son el espacio, el territorio y el lugar, o introduciendo nuevas escalas de estudio como el hogar y el cuerpo en los contenidos curriculares (Blanco, 2004; Fernández y Guberman, 2015).

En este sentido, no destaca ninguna editorial como precursora en la incorporación de la perspectiva de género en sus contenidos, pues todas presentan carencias en materia de igualdad. El uso del término hombre como genérico, en el sentido que lo recoge la RAE, evidencia la poca audacia y sentido crítico por parte de las editoriales para romper con la invisibilización de las mujeres dentro del ámbito académico. A pesar de la evidencia de que la lengua es dinámica, cambiante y se adapta a la sociedad que la habla, las editoriales no muestran la valentía necesaria para favorecer el cambio a través del lenguaje de sus textos. En consonancia con Rueda (2014), se estima que la inclusión del enfoque de género puede realizarse directamente por los docentes en las propuestas de

enseñanza de sus aulas, así como en las editoriales mediante sus contenidos, sin que sea preciso esperar a cambios inmediatos en la legislación.

Además, de todo lo anterior se deriva la posibilidad de aplicar esta metodología a otros niveles educativos donde la enseñanza de la geografía está presente, como podría ser el ámbito universitario.

Finalmente, este estudio presenta ciertas limitaciones en tanto que la asignatura de Geografía en educación secundaria es compartida con la materia de Historia, por lo que sería interesante poder analizar de manera global todos los contenidos de los libros de texto desde un enfoque de género.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo analiza el tratamiento que se hace de los recursos textuales sobre el estudio de la población y los asentamientos en los libros de texto de educación secundaria, con el objetivo de identificar si la perspectiva de género se tiene en cuenta en sus contenidos.

Los resultados reflejan que los recursos textuales son asexuados y neutros, sin que se incorpore la perspectiva de género en ellos. Las tres editoriales objeto de análisis, (Santillana, Vicens Vives y SM), contienen y difunden la información de forma sesgada y parcial, visibilizando al género masculino como el genérico y obviando así en su enseñanza al colectivo de las mujeres.

Por tanto, el texto académico expone contenidos geográficos de forma excesivamente descriptiva en lugar de optar por la explicación y comprensión de la realidad territorial a diferentes escalas, sin profundizar en el desarrollo de las competencias vinculadas con el saber geográfico. Los resultados muestran que el abordaje de los temas relacionados con la Geografía Humana en los libros de texto presenta algunas deficiencias en sus contenidos pues se detecta una ausencia de visibilización del colectivo femenino. Esto favorece el mantenimiento de los roles, productivo-hombre, reproductivo-mujer, base de la perpetuación de las desigualdades de derechos y oportunidades. Por ello, es necesario reformular y/o elaborar nuevos materiales didácticos donde el género, como

categoría de análisis, esté presente. Esto ayudaría a acercar al alumnado a su realidad social más próxima y a hacerles partícipes de la búsqueda de soluciones basada en la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

8. REFERENCIAS

Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista Brasileira de Educação, 23(0). https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082

Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera y D. Pérez (Coord.), Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 2, 36–54. https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36

Fernández, M. V. y Guberman, D. (2015). Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. Didáctica Geográfica, 16, 165–184.

Fernández, S. (2011). Geografía, construcción de territorio y justicia social: prácticas espaciales, género y desarrollo en chile. Revista geográfica de América Central, 2. Recuperado de: https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/300

García, G. y Albareda, S. (2021). Gender Equality and Education as Core Components of the 2030 Agenda. Revista Mexicana De Política Exterior, 118, 67–79. https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/34

García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete, 27, 1–18. https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.81

García, M. D. (2006). Geografía de género. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dirs.), Tratado de Geografía Humana (pp. 337-355). Ed. Anthropos. Barcelona en coedición con Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México.

Hipólito, N., y Martínez, I (2018). Educación para el desarrollo y pedagogía feminista. Aportes para una formación transformadora en Educación

Social. En conferencia: Metodologías transformadoras y aprendizaje colectivo desde las organizaciones sociales (pp. 42-49). Universidad del País Vasco.

Martínez, M. (2022). Construyendo ciudadanía global a través de un proyecto de cooperación de la UA enmarcado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Educación con Perspectiva de Género. En S, Satorre (Ed.), El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria (pp. 406–415). Octaedro.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011): La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia. Granada: GEU, 170. https://doi.org/10.18172/con.664

Monk, J., y García, M. D. (1987). Geografía feminista: una perspectiva internacional. Documents d'analisi geografica, 10, 147–157.

Moreno Vera, J.R., y Diez Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R, Roig (Coord). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior (pp. 716–726). Octaedro.

Morote, A.F. (2020). La investigación sobre manuales escolares de Geografía españoles: Análisis bibliométrico (1980-2019). Anales de Geografía de la Universidad Complutense, 40(2), 467-497. https://doi.org/10.5209/AGUC.72983

Pérez, P. (2021). Análisis de las leyes educativas españolas desde una perspectiva de género. En L, Álvaro y C, Hamodina (Coord.), Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación (pp. 26–30). Dykinson.

Perrot, C. (2009). Mi Historia de las Mujeres. La aljaba, 13. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100020&lng=es&tlng=es.

Quezada, N. (1996). Mito y género en la sociedad mexica. Estudios de cultura nahuatl, 26 (2).

Razavi, S. (2016). The 2030 Agenda: challenges of implementation to attain gender equality and women's rights. Gender and Development, 24 (1), 25-41. https://doi.org/10.1080/13552074.2016.1142229

Rueda, C. (2014). Enseñar y aprender Geografía con una perspectiva de género. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica. En R. Martínez y E. Tonda (Eds.), Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica (pp. 193–220). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles

Sabaté, A., Rodríguez, J. y Díaz, M.A. (1995). Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una geografía del género. Colección Espacios y Sociedades. Serie Mayor. Editorial Síntesis. Madrid.

Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25, 37-64. http://hdl.handle.net/10550/21329

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy, Revista Iberoamericana de educación, 6.

Varela, B. (2016). Agenda pendiente. Geografías de género: problemas y didáctica. En Bach, A, M. (Coord.), Para una didáctica con perspectiva de género (pp. 186- 209). Miño y Dávila.

Varela, B. (2017). Epistemología de la Geografía. Revisiones desde la perspectiva de género e implicaciones en la enseñanza. Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 04 (05), 79-102.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y DEL PROCESO LECTOR EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA LITERATURA ESCRITA POR MUJERES: EL EJEMPLO DE *SULA* DE TONI MORRISON

ANA LUJÁN JIMÉNEZ
Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Lengua y cultura son dos caras de una misma moneda y, por tanto, consideramos que en el aula de inglés como lengua extranjera ha de ser esencial promover el desarrollo no solo de la Competencia Comunicativa de la lengua en nuestro alumnado universitario, sino también el de su Competencia Comunicativa Intercultural, entendida, básicamente, como un conjunto de destrezas, cognitivas y afectivas, que permita una comunicación y comportamiento efectivos y apropiados en contextos interculturales. En nuestro caso, consideramos también que una fuente primordial de recursos culturales es la literatura y, en especial, la escrita por mujeres ya que observamos que han sido relegadas frecuentemente no solo en la selección de cánones literarios, sino también en general en la cultura patriarcal dominante y como tal queríamos llevarla especialmente a nuestras aulas para con ellas, despertar aún más esa sensibilidad y consciencia intercultural.

2. OBJETIVOS

- Desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural de nuestro alumnado universitario.

- Emplear la literatura escrita por mujeres para desarrollar los conocimientos, las actitudes, las destrezas y la consciencia intercultural de nuestro alumnado universitario.
- Analizar y profundizar sobre las fases del proceso lector para su mejor desarrollo en nuestro estudiantado.
- Proponer diferentes intervenciones didácticas con *Sula* de Toni Morrison que favorezcan el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural.
- Analizar el desarrollo de su Competencia Comunicativa Intercultural mediante la *Escala de Recursos Interculturales* con modificaciones relativas al uso de la literatura.

3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el conocido **Enfoque Comunicativo** era la aplicación práctica de los postulados teóricos de la Competencia Comunicativa que preconizaba una enseñanza de la lengua contextualizada y relacionada con la práctica diaria y, con la intervención de tres factores igual de importantes: las reglas lingüísticas que determinan la corrección del lenguaje empleado, y que hasta el momento habían sido el centro de atención; el contexto o la situación espacio-temporal – la competencia sociolingüística- que establece si dicho lenguaje se utiliza de manera apropiada, y en tercer lugar, la intención o el propósito comunicativo del hablante – la competencia discursiva o pragmática-.

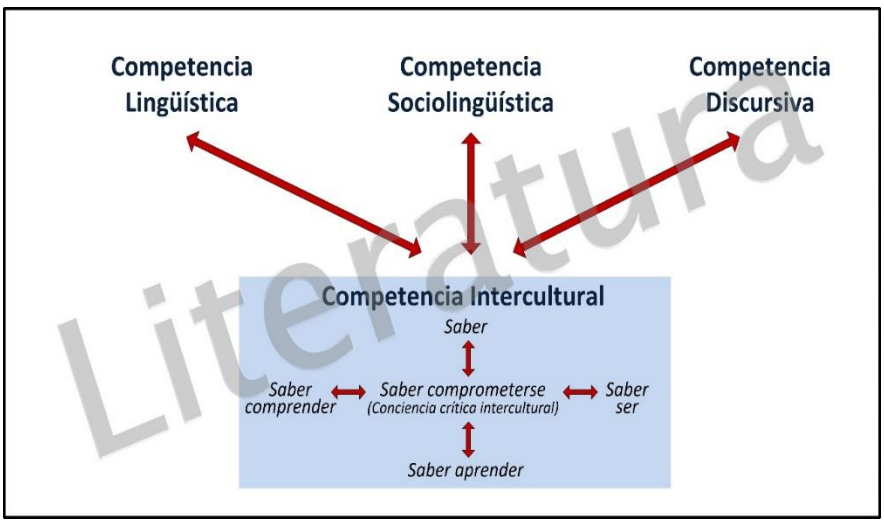
A pesar del gran avance que supuso dicho enfoque, nuevos métodos y planteamientos más actuales cuestionaban seriamente algunos de sus supuestos más importantes como su falta de atención a los aspectos formales de la gramática, o en desterrar por completo la lengua materna en el aula, pero sobre todo, por intentar imitar y emular a un hablante nativo monolingüe ideal (Kramsch, 2001: 33), de una comunidad estandarizada que creaba un falso bilingüismo o biculturalismo y que dejaba de lado varios aspectos esenciales en la comunicación.

Así, por ejemplo, Vez Jeremías (2001:8), afirmaba que la didáctica de lenguas debe ir más allá de la búsqueda de un comportamiento lingüístico ideal y enfrentar las demandas que la sociedad postmoderna plantea en el desarrollo personal de los ciudadanos, de la interculturalidad y de la tolerancia por la diversidad lingüística como riqueza colectiva e individual. Por tanto, nuestro objetivo, será abogar por un "hablante intercultural" (Byram y Zárate, 1994) que es el que tiene la habilidad para interaccionar con otros, aceptar otras perspectivas y para mediar y ser consciente de su forma de valorar esas diferencias, sin tener que dejar de lado su propia cultura sino, al contrario, sumarla al acto comunicativo.

Con estos postulados, en los inicios, Byram elabora su *Modelo de los Cinco Saberes* partiendo de los tres componentes de la competencia comunicativa que hemos visto y en los que se basa el MCERL, pero añade una cuarta competencia, la intercultural, y su marcada interrelación recíproca entre ellas. Para Byram, esta *competencia intercultural* se compone a su vez de cinco saberes: los conocimientos (saberes), las actitudes (saber ser y saber aprender de forma abierta y curiosa) y las destrezas (las habilidades de saber comprender y saber comprometerse con consciencia intercultural). En nuestra opinión, para el desarrollo de todos estos saberes y competencias, la literatura puede ser una fuente inacabable de recursos. Tal vez pudiera parecer más obvio en los casos de la competencia lingüística, sociolingüística y la discursiva, donde los elementos gramaticales, de registro, de cohesión, etc. pueden quedar bien patentes en las obras literarias, pero consideramos que es, sin embargo, en la intercultural, y en cada uno de estos cinco saberes, donde la contribución de la literatura puede ser, a su vez, más novedosa y determinante, pues no cabe duda de que a través de la literatura podemos adquirir nuevos *saberes*; los conocimientos "enciclopédicos" de autores/as, épocas, movimientos y estilos; pero también, el *saber ser* de la curiosidad y apertura mental hacia lo que la lectura nos va encaminando; el *saber comprender* para, por ejemplo, relacionarlo con otros documentos, otros libros, el intertexto que nos hace "leer levantando la cabeza" (Barthes, 1987). *Saber aprender* con la literatura mientras desarrollamos la habilidad de asimilar el conocimiento y las prácticas culturales nuevas con las que vamos entrando en contacto y, por último,

el *saber comprometerse* como las actitudes, los compromisos ante la lectura y sus asimilación con una evaluación crítica que nos mueve y nos modifica junto a la motivación para seguir leyendo y descubriendo.

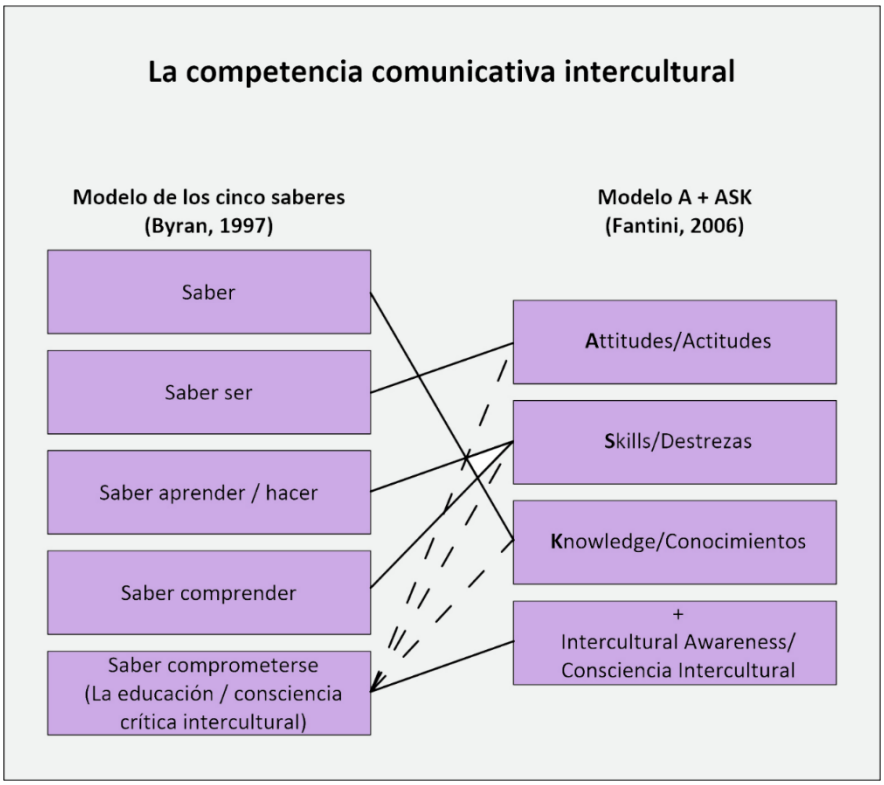
FIGURA.1 *Elaboración propia a partir de Byram (1997:71) y González Plasencia (2019:228)*



Literatura

Podríamos destacar muchos otros modelos y definiciones de la CCI como el modelo piramidal de Deardoff (2006); el *Methodological Model of Intercultural Competence* (Borghetti, 2011, 2013); o el inicial de Spitzberg, el *modelo relacional de la competencia comunicativa intercultural,* por citar algunos (González Plasencia, 2019: 234) pero destacamos el modelo A+ASK de Fantini, definido por él como "a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself" y que considera que ese "complejo de habilidades" abarca las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental a través de actitudes (*attitudes*, A), destrezas (*skills*, S), conocimiento (*knowledge*, K) y consciencia intercultural (*awarness*, A+), obviamente junto al dominio de la segunda lengua. Modelo que nosotros presentamos a nuestro alumnado de forma paralela al de Byram:

FIGURA. 2. *Elaboracíon propia*



En todos estos modelos y definiciones subyace un denominador común, la habilidad o conjunto de habilidades, para situarse entre dos culturas (o más) que ayudará al hablante a desenvolverse en cualquier contexto o situación multicultural y con una base primordial en los conocimientos, pero también en actitudes y destrezas interculturales.

Por consiguiente, y para dar respuesta a esa responsabilidad que tenemos como profesores de lengua extranjera de formar estudiantes en todas estas competencias de forma crítica y capaz, los objetivos interculturales que perseguimos en nuestras aulas son variados y derivados de los propuestos por Roldán Tapia (2005: 166) y que se podrían concretar en preparar al alumnado no solo para experimentar sino para reaccionar positivamente ante lo diferente, para no contemplarlo como una amenaza sino como una fuente de interés diaria, evidente y natural.

A la hora de llevar a cabo estos objetivos seguimos varias propuestas recogidas en el MCERL, pero de entre ellas destacamos que las lecturas y debates pueden formar parte de la enseñanza de la cultura o que el papel de la literatura puede ser una excelente fuente de información cultural y de ahí que explotemos ese recurso inagotable y enriquecedor que son las obras literarias, y en especial las escritas por mujeres, ya que por su menor difusión, o incluso su silenciamiento frente a sus compañeros, despiertan entre nuestro alumnado esa sensibilidad, esa consciencia (inter)cultural que mencionábamos anteriormente.

4. LA LECTURA Y LAS FASES DEL PROCESO LECTOR

Antes de abordar las diferentes actividades diseñadas para desarrollar la CCI de nuestro alumnado universitario a través de la novela, coincidimos con Cerrillo (2017:13) cuando afirma:

La sociedad del conocimiento debiera exigir, en primer lugar, la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente, juicioso y crítico.

Por tanto, y para entender en primer lugar el propio proceso lector, entendido como participación activa e interactiva que el receptor mantiene con el texto, vamos a detenernos en lo que Mendoza (1998b, 2000: 22-24) considera que los estudiantes deberían primero asimilar: las tres macrofases de precompresión, comprensión e interpretación. Todas requieren una continuidad ordenada y sin rupturas y discurren paralelas al proceso de descodificación.

1. Precomprensión. En la que el lector se implica personalmente en el proceso de interacción receptora.

En esta fase se produce:

- 1.1 *Anticipación***.** El proceso lector comienza con la anticipación intuitiva que se inicia ante la sola presencia del texto (libro, folleto, anuncio…)
- 1.2 *La interacción lectora*. Se activan los saberes que integran los componentes de las competencias lingüística,

comunicativa y literaria ante todo tipo de estímulos textuales, discursivos, estilísticos, etc. Aquí se crean expectativas y se elaboran inferencias.

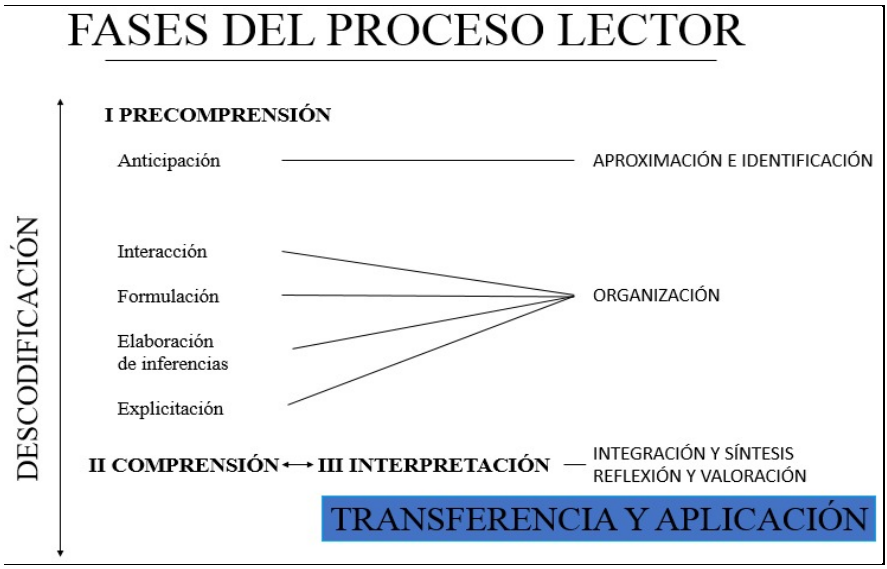
- 1.3 La *formulación de expectativas*. Son las previsiones que elabora el lector a partir de estos datos iniciales y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura. Las expectativas se formulan con carácter provisional, y dan al lector la posibilidad de que sean modificadas (parcial o totalmente) y reformuladas según lo requiera la coherencia y la lógica discursiva del texto
- 1.4 La *elaboración de inferencias* son las concreciones del conocimiento, conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica.
- 1.5 La *explicitación* es la confirmación definitiva que aporta el texto de determinadas expectativas y de las inferencias generadas. Llega a una comprensión e interpretación coherentes porque su lectura es una re-creación del texto.

2. Comprensión: Es el efecto de la (re)construcción del significado y surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones, las expectativas y las inferencias que han marcado el avance del proceso receptor.

Obviamente, la comprensión es el (deseado) efecto resultante del proceso lector, tiene un carácter globalizador y da paso a la última actividad del proceso: la interpretación.

3. La interpretación: que junto a la comprensión son dos aspectos diferentes pero paralelos y complementarios en el proceso de lectura. En la interpretación culmina la interacción, al incluir los datos y las valoraciones procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del texto.

FIGURA. 3 *Elaboración propia a partir de Cerrillo y Yubero Coord*



A continuación, presentamos diversas actividades e intervenciones didácticas diseñadas para el desarrollo de la CCI en nuestro alumnado universitario a colación de la obra de la premio Nobel Toni Morriso, *Sula*.

5. INTERVENCIONES DIDÁCTICAS. TONI MORRISON *SULA*

En primer lugar, y con el objetivo de que nuestro alumnado se haga un esquema mental previo de la relación lengua y cultura, iniciamos la clase con un conjunto de preguntas que primero presentamos a todo el grupo para, seguidamente, debatirlas por parejas. Durante este proceso, la labor del profesor como en cualquier otra actividad de *pair work*, será la de monotirizar a su alumnado atendiendo sus dudas a la vez que prestar atención a los aspectos más puramente de la lengua.

Las preguntas están basadas y resumidas de las propuestas por la profesora Ingrid Mosquera (s/f):

> Are films, music, sports, food, language and /or literature part of the culture of a specific country?

Are there some cultural aspects common to all human beings?

Could you give us some examples of English cultural words that are difficult to explain and translate into your own language?

Is there just one English Culture?

How long do you think that you need to stay in a country to understand their culture and to really speak its language?

Do you find it important to have general cultural knowledge in order to be able to understand and respect other people's behaviour and values?

Do you think that speaking another language can make it easier to understand that country's culture or people's behaviour?

Are there some universal values that we share as a race or do we have more differences or common characteristics?

Taking all that into consideration, what is culture for you?

Tras esta sesión en la que se consideran las implicaciones de los conceptos relacionados de lengua y cultura pasamos a explicar de una forma más detenida la Competencia Comunicativa en general y la Intercultural en particular y, también a través de una presentación gráfica, haremos un breve recorrido por los principales acontecimientos de la vida personal y artística de Toni Morrison de la que recogemos fundamentalmente lo siguiente:

Chloe Ardelia Wofford, Toni Morrison, nació en 1931 en una ciudad de Ohio, estado norteño y, por tanto, con mayor integración racial, a la que su padre se había mudado desde su Georgia natal tras presenciar un linchamiento mortal. Trabajador obrero con cuatro hijos, la segunda de los cuales fue Toni Morrison.

Fuertemente marcada por su entorno y su familia, la autora también sufrió duras experiencias vitales que, si bien al contrario, intensificaban sus fuertes lazos familiares. Su madre y su abuela gustaban de contarle relatos de fantasmas o cuentos tradicionales africanos y enseñarle canciones populares y anécdotas familiares. Historias todas impregnadas del trasfondo de los años posteriores a la crisis del 29 o de los inicios de la Segunda Guerra Mundial que la autora acogía e influirían y se reflejarían en su trayectoria posterior.

A los 12 años se bautizó en la Iglesia Católica con el nombre de Chloe Anthony (por San Antonio de Padua) y de donde en sus años de universidad adoptó el nombre de Toni. Lectora ávida y alumna participativa que en los duros años de su primera juventud, durante la Segunda Guerra Mundial, trabajó de asistenta en varias casas.

Afortunadamente, en 1949 comenzó sus estudios de filología. Posteriormente se casó en 1958 con el arquitecto jamaicano Harold Morrison de quien adoptó su apellido literario. Tuvieron dos hijos de los que ella se hizo cargo por completo cuando se separaron seis años más tarde. Ese año empezó a trabajar como editora donde desempeñó un papel fundamental en la difusión de la literatura afroamericana.Tenía casi 40 años cuando en 1970 publica su primera novela Ojos azules.

En Sula, en 1973, se hace un examen de la vida de la población negra y particularmente de la experiencia femenina en una comunidad afrodescendiente maltratada en una sociedad injusta. Es el universo femenino que caracteriza tanto a Morrison pero en dos mujeres negras, totalmente antagonistas que, sin embargo hacen el tema principal de la novela la amistad entre mujeres. Una, Nel, estereotipada en la tradición femenina de esposa y ama de casa y Sula como la mujer fría, independiente, libre y luchadora, desinhibida sexualmente, aunque el precio sea tener que pagarlo con la infelicidad, la marginación y la muerte.

Los once capítulos de la novela se titulan enumerados con los años en los que va transcurriendo la historia, desde 1919 y finalizando en 1965, lo que nos permite trazar una línea del tiempo que nos sitúa en la América profunda de entreguerras, pero lo hace como la propia autora confesaba en 2013 en una entrevista al diario El País[1]:

La realidad es una triste verdad donde tenemos mucho que ocultar y avergonzarnos. En mis libros busco hacerlo desde el lado del conquistado. Lo que hago es quitar tiritas para que se vea la cicatriz de la sociedad, la realidad. No hay que tener miedo de mirar al pasado porque solo así se sabe quiénes somos.

---

[1] https://elpais.com/cultura/2013/01/14/actualidad/1358188413_093947.html

Con todos estos breves datos biográficos aportados a nuestros/as estudiantes, llevaremos a cabo el punto Biographical Montage una las actividades para el aula mencionadas en el conocido manual de Collie & Slater Literature in the English Classroom. Es decir, a partir de estas notas sobre la vida de Toni Morrison, el alumnado se cuestionará sobre qué tipo de autora nos esperamos encontrar y qué tipo de literatura hará. En este momento podríamos compartir con ellos si cabría esperar una obra altamente influenciada por esos cuentos y leyendas que su madre y abuela narraban a la autora, historias plagadas de toques fantásticos e imposibles que, posteriormente veremos que reflejará y plasmará, por ejemplo en Sula, con episodios de naturaleza increíble, como provocados por fuerzas espirituales extrañas. El análisis del pasaje que citamos a continuación nos puede recordar, sin duda, al realismo mágico de Isabel Allende en La Casa de los Espíritus por citar una obra de referencia para nuestros/as estudiantes.

Accompanied by a plague of robins, Sula came back to Medallion (…) nobody knew why or from where they had come. What they did know was that you couldn't go anywhere without stepping in their pearly shit, and it was hard to hang up clothes, pull weeds or just sit on the front porch when robins were flying and dying all around you (…)

> At Eva's house there were four dead robins on the walk. Sula stopped and with her toe pushed them into the bordering grass (Morrison, Sula: 89).

Posteriormente, en la siguiente sesión, continuaremos con la introducción más concreta ya a la novela centrándonos en el personaje de Sula. Para ello, presentaremos el siguiente esquema y árbol genealógico al que añadiremos citas del libro que nos ayuden a conocer a los/as protagonistas y su entorno:

En primer lugar destacaremos que todos estos personajes habitan, la mayor parte de la obra, en un entorno que los conforma, Medallion, ciudad imaginaria en el estado de Ohio:

Con respecto a los personajes, iremos introduciéndolos a través de alguna cita que los defina y que comentaremos con el grupo: de esta manera empezamos, en primer lugar, con Eva, la matriarca y más longeva,

luchadora dura e insensible como una Bernarda Alba inexorable e invencible a la que la hija le pregunta si la ha querido alguna vez:

> "Awww, Mamma."
>
> "Awww, Mamma? Awww, Mamma? You settin' here with your healthy-ass self and ax me did I love you? Them big old eyes in your head would a been two holes full of maggots if I hadn't".
>
> I didn't mean that, Mamma. I know you fed us and all. I was talkin' 'bout something else. Like. Like. Playin' with us. Did you ever, you know, play with us?" (*Ibidem*: 68)
>
> Boy-Boy, marido de Eva al que lo que más le gustaba eran las mujeres en primer lugar, beber en segundo y abusar de Eva lo tercero para después abandonarla en la miseria:

After five years of a sad and disgruntled marriage Boy-Boy took off. During the time they were together he was very much preoccupied with other women and not home much. He did whatever he could that he liked, and he liked womanizing best, drinking second, and abusing Eva third. When he left in November, Eva had $1.65, five eggs, three beets and no idea of what or how to feel. (*Ibidem:* 32)

Pearl, la hija mayor que se casó a los 14 años para huir de ese hogar:

> Pearl married at fourteen and moved to Flint, Michigan, from where she posted frail letters to her mother with two dollars folded into the writing paper. Sad little nonsense letters about minor troubles, her husband's job and who the children favored. Hannah married a laughing man named Rekus who died when their daughter Sula was about three years old, at which time Hannah moved back into her mother's big house prepared to take care of it and her mother forever.
>
> With the exception of BoyBoy, those Peace women loved all men. It was manlove that Eva bequeathed to her daughter. Probably, people said, because there were no men in the house, no men to run it. But actually that was not true. The Peace women simply loved maleness, for its own sake. (*Ibidem*: 41)

Hannah, cautivador personaje, mujer atractiva y libre, y madre de Sula:

> Hannah simply refused to live without the attentions of a man, and after Rekus' death had a steady sequence of lovers, mostly the husbands of her friends and neighbor. Her flirting was sweet, low and guileless. Without ever a pat of the hair, a rush to change clothes or a quick

> application of paint, with no gesture whatsoever, she rippled with sex (*Ibidem*: 42)

> Hannah exasperated the women in the town – the "good" women, who said, "One thing I can't stand is a nasty woman"; the whores, who were hard put to find trade among black men anyway and who resented Hannah's generosity; the middling women, who had both husband and affairs, because Hannah seemed too unlike them, having no passion attached to her relationships and being wholly incapable of jealousy. Hannah's friendship with women were, of course, seldom and short-lived, and the newly married couples whom her mother took in soon learned what a hazard she was. She could break up a marriage before it had ever become one – she would make love to the new groom and wash his wife's dishes all in an afternoon. What she wanted, after Rekus died, and what she succeeding in having more often than not, was some touching every day. (*Ibidem*: 44)

Plum, el hijo traumatizado por la Guerra que cae en la droga:

> Eva last child, Plum, to whom she hoped to bequeath everything, floated in a constant swaddle of love and affection, until 1917 when he went to war. He returned to the States in 1919 but did not get back to Medallion until 1920. He wrote letters from New York, Washington, D.C., and Chicago full of promises of homecomings, but there was obviously something wrong. (…) Then he began to steal from them, take trips to Cincinnati and sleep for days in his room with the record player going. He got even thinner, since he ate only snatches of things at beginnings or endings of meals. It was Hannah who found the bent spoon black from steady cooking. (*Ibidem*: 45)

Sula, nieta de Eva y protagonista de la obra, descrita como un ser casi sobrenatural, inmune a toda enfermedad o deterioro:

> Among the weighty evidence piling up was the fact that Sula did not look her age. She was near thirty and, unlike them, had lost no teeth, suffered no bruises, developed no ring of fat at the waist or pocket at the back of her neck. It was rumored that she had no childhood diseases, was never known to have chicken pox, croup or even a runny nose. She had played rough as a child -where were the scars? Except for a funny-shaped finger and that evil birthmark, she was free of any normal signs of vulnerability. Some of the men, who as a boy had dated her, remembered that on picnics neither gnats nor mosquitoes would settle on her (*Ibidem*: 115).

Por otro lado, nos encontramos con Nel, la mejor amiga de Sula, a la que incluso conocemos mejor a través de sus inocentes ojos:

> Her old friend had come home. Sula. Who made her laugh, who made her see old things with new eyes, in whose presence she felt clever, gentle and a little raunchy. Sula, whose past she had lived through and with whom the present was a constant sharing of perceptions. Talking to Sula had always been a conversation with herself. (…) Sula never competed; she simply helped others define themselves (*Ibidem*: 95).

Y su protectora y tradicional madre, Helene:

> Under Helene's hand the girl became obedient and polite. Any enthusiasms that little Nel showed were calmed by the mother until she drove her daughter's imagination underground. (*Ibidem*: 18)

Como consideramos también que conocer ese lapso de tiempo es esencial para contextualizar la obra y para ponernos en ese lugar del otro tan fundamental en el desarrollo de la CCI, pedimos a continuación a nuestros/as estudiantes que, para la siguiente sesión, preparen una línea de tiempo en la que describan brevemente, alguno de los hechos más importantes desde un punto de vista histórico y cultural, acaecidos en España o en el mundo para cada uno de los años que componen los capítulos del libro. De igual forma, pueden aportar datos personales o familiares relacionados con estas fechas.

A modo de ejemplo les proporcionamos la siguiente tabla a la que añadimos de nuevo, un fragmento de cada capítulo que consideramos aporta datos de ese contexto temporal. Con la lectura y debate de estas citas el alumnado se va familiarizando con el estilo, los personajes y la época en que se encuadra la novela:

1919	
End of the First World War	J.D. Salinger was born (author of The Catcher in the Rye).
A young man of hardly twenty, his head full of nothing and his mouth recalling the taste of lipstick, Shadrack had found himself in December, 1917, running with his comrades across a field in France (Morrison, Sula: 7)	
1920	
Starts the Prohibition (Ley Seca) in the U.S.	Gandhi first nonviolent resistance action
When they changed trains in Birmingham for the last leg of the trip, they discovered what luxury they had been in through Kentucky and Tennessee, where the rest stops had all had colored toilets (…) "Is there somewhere we can go to use the restroom?" The woman looked up at her and seemed not to understand (…) The woman pointed out the window and said, "Yes, ma'am. Yonder." Helen looked out of the window halfway expecting to see a comfort station in the distance; instead she saw graygreen trees leaning over tangled grass. (Ib.23)	
1921	
Murder of the Spanish President Eduardo Dato	Charles Chaplin The Kid
Eva had married a man named BoyBoy and had three children. Hannah, the eldest, and Eva, whom she named after herself but called Pearl, and a son named Ralph, whom she called Plum. After five years of a sad and disgruntled marriage BoyBoy took off. During the time they were together he was very much preoccupied with other women and not home much. He did whatever he could that he liked, and he liked womanizing best, drinking second, and abusing Eva third. When he left in November, Eva had $1.65, five eggs, three beets and no idea of what or how to feel. The children needed her; she needed money, and needed to get on with her life. But the demands of feeding her three children were so acute she had to postpone her anger for two years until she had both the time and the energy for it. (Ib. 32)	

1922	
James Joyce Ulysses is first published	First 3' flight of Juan de la Cierva autogiro
So when they first meet (…) they felt the ease and comfort of old friends. Because each had discovered years before that they were neither white nor male, and that all freedom and triumph was forbidden to them, they had set about creating something else to be (Ib. 52)	
1923	
End of the Irish Civil War	Maria Calas and Lola Flores were born
She remembered something else too, and try as she might to deny it, (…) she had seen Sula standing on the back porch just looking. When Eva, who was never one to hide the faults of her children, mentioned what she thought she'd seen to a few friends, they said it was natural. Sula was probably stuck dumb, as anybody would be who saw her own mamma burn up. Eva said yes, but inside she disagreed and remained convinced that Sula had watched Hannah burn not because she was paralyzed, but because she was interested. (Ib.78)	
1927	
First sound film The Jazz Singer	Generation of 27 poets
A real wedding, in a church, with a real reception afterward, was rare among the people of the Bottom. Expensive for one thing, and most newlyweds just went to the courthouse if they were not particular, or had the preacher come in and say a few words if they were. The rest just "took up" with one another. No invitations were sent. There was no need for that formality. Folks just came, bringing a gift if they had one, none if the didn't. (Ib.80)	

1937	
Spanish Civil War	J.R.R. Tolkien The Hobbi
What was taken by outsiders to be slackness, slovenliness or even generosity was in fact a full recognition of the legitimacy of forces other than good ones. They did not believe doctors could heal –for them, none ever had done so. They did not believe death was accidental –life might be, but death was deliberate. They did not believe Nature was ever askew –only inconvenient. Plague and drought were as "natural" as springtime. If milk could curdle, God knows robins could fall. The purpose of evil was to survive it and they determined (without ever knowing they had made up their minds to do it) to survive floods, white people, tuberculosis, famine and ignorance. They knew anger well but not despair, and they didn't stone sinners for the same reason they didn't commit suicide –it was beneath them. (Ib.90)	
1939	
Second World War starts	Antonio Machado's death
They said that Sula slept with white men. It may not have been true, but it certainly could have been. She was obviously capable of it (…) There was nothing lower she could do, nothing filthier. The fact that their own skin color was proof that it had happened in their own families was no deterrent to their bile. Nor was the willingness of black men to liein the beds of white women a consideration that might lead them toward tolerance. They insisted that all unions between white men and black women be rape; for a black woman to be willing was literally unthinkable. In that way, they regarded integration with precisely the same venom that white people did. (Ib.113)	
1940	
Winston Churchill Prime Minister of the UK	Gone with the wind gets 10 Academy Awards
"Show? To who? Girl, I got my mind. And what goes on in it. Which is to say, I got me." "Lonely, ain't it?" "Yes, but my lonely is mine. Now your lonely is somebody else's. Made by somebody else and handed to you. Aint that something? A second-hand lonely." (…) "I always understood how you could take a man. Now I understand why you can't keep none." "Is that what I'm supposed to do? Spend my life keeping a man?" "They worth keeping, Sula." "They ain't worth more than me. And besides, I never loved no man because he was worth it. Worth didn't have to do with it." "What did?" "My mind did. That's all." (Ib.143)	
1941	
Attack on Pearl Harbor	Virginia Woolf suicides drowning herself in a river
The rumor that the tunnel spanning the river would use Negro workers became an announcement. Planned, abandoned and replanned for years, this project had finally begun in 1937. For three years there were rumors that black would work it, and hope was high in spite of the fact that the River Road leading to the tunnel had encouraged similar hopes in 1927 but had ended up being built entirely by white labor – hillbillies and immigrants taking even the lowest jobs (Ib.152)	
1965	
The Beatles Help and Rubber Soul LPs	J.K. Rowling was born
Things were so much better in 1965. Or so it seemed. You could go downtown and see colored people working in the dime store behind the counters, even handling money with cash-register keys around their necks. And a colored man taught mathematics at the junior high school. (Ib.161)	
Tabla 1 Línea de tiempo. Elaboración propia.	

Una vez finalizadas estas actividades de prelectura o *framing* y transcurridas unas semanas en las que el alumnado ha leído la obra, llevamos a cabo la propuesta de Collie y Slater *Parallel Reading* que, como su nombre indica, busca el intertexto lector, las lecturas paralelas, en que el alumnado las relacciona con otras obras, otras experiencias que le hacen "leer levantando la cabeza". Desde *El Color* púrpura de Alice Walker, por ejemplo, o la que introducimos nosotros, aportando todas las citas en *Sula* que aluden a la marca de nacimiento en forma de "rosa con tallo" que la protagonista tiene en el párpado y que va describiéndose de diferentes formas a lo largo de los capítulos/años:

- Sula was a heavy brown with large quiet eyes, one of which featured a birthmark that spread from the middle of the lid toward the eyebrow, shaped something like a stemmed rose
- The rose mark over Sula's eye gave her glance a suggestion of startled pleasure. It was darker than Nel remembered
- And the other one, the one with the scary black thing over her eye… (*Ibidem*: 97)
- This slight woman, not exactly plain, but not fine either, with a copperhead over her eye
- Sula had an odd way of looking in at things and that her wide smile took some of the sting from that rattlesnake over her eye.
- Except for a funny-shaped finger and that evil birthmark
- She had a tadpole over her eye (that was how he knew she was a friend -she had the mark of the fish he loved)

Nuestra intención es evocar con estas transformaciones de la marca de nacimiento de Sula, la conocida obra de Oscar Wilde *The Picture of Dorian Gray* y analizar el paralelismo que apreciamos entre ambos personajes en los que, a medida que maduran y se van haciendo más perversos, su imagen, ya sea la del párpado o la del retrato, se deteriora.

Por otro lado, de nuevo intentaremos evocar el intertexto lector al establecer otro paralelismo con otra conocida obra: la escena del

reencuentro entre Sula y Eva, su abuela, tras el viaje que emprendió Sula diez años atrás, escena que nos evoca al encuentro entre el Principito y el zorro en la obra de Saint-Exupéry solo que con un matiz bien diferente:

> -"Don't you say hello to nobody when you ain't seen them for ten years?"
>
> -"If folks let somebody know where they is and when they coming, then other folks can get ready for them. If they don't –if they just pop in all sudden like- then they got to take whatever mood they find" (Ibidem: 91).

Tras este breve diálogo, presentamos el que mantiene el zorro con el Principito, tan opuesto al anterior a pesar de ser ambos reacciones a una visita inesperada:

> The next day the little prince came back.
>
> "It would have been better to come back at the same hour," said the fox. "If, for example, you came at four o'clock in the afternoon, then at three o'clock I shall begin to be happy. I shall feel happier and happier as the hour advances. At four o'clock, I shall already be worrying and jumping about. I shall show you how happy I am! But if you come at just any time, I shall never know at what hour my heart is to be ready to greet you… One must observe the proper rites…" (Saint-Exupéry: 67)

Para asimismo practicar la producción oral en clase, propondremos la actividad de nuevo de las sugeridas por Collie y Slater *How should they…? how should you…?* Con las que, en un momento dado de la historia, se debatiera qué haríamos nosotros o cómo deberían comportarse los personajes. Para ello, partimos del párrafo en el que Nel, tras haber descubierto a su marido y a Sula juntos en su propia casa en plena relación sexual, reflexiona sobre su vida:

> The clock was ticking. Nel looked at it and realized that it was two-thirty, only forty-five minutes before the children would be home and she hadn't even felt anything right or sensible and now there was no time or wouldn't be until nighttime when they were asleep and she could get into bed and maybe she could do it then. Think. But who could think in that bed where *they* had been and where they *also* had been and where only she was now? (*Ibidem*:106)

Con un estudiantado que, cuando menos, ronda los 20 años, este puede ser un controvertido pero interesante tema de discusión que, sin duda,

puede suscitar también la evocación de otras obras literarias o cinematográficas, cuyos argumentos podrían debatirse con una perspectiva de género. Por ejemplo, ¿cuál podría haber sido la reacción del marido de Nel si fuera él quién la hubiera encontrado con otro hombre? ¿y si la hubiera encontrado con una mujer?, ¿hubiera reaccionado de forma distinta?, ¿por qué?

No cabe duda de que esta obra innovadora y cautivadora de Morrison nos proporciona numerosos temas sobre los que debatir en clase y, por tanto, fomentar las destrezas orales como hemos visto hasta el momento, pero también para realizar una actividad académica más enfocada al desarrollo de la escritura en inglés:

Así, en una nueva sesión indicamos a nuestro estudiantado que, basándose en alguna de las citas proporcionadas en la línea de tiempo (o alguna escogida por ellos mismos) y que, como hemos visto, pueden estar relacionadas con cuestiones de género, homosexualidad, el racismo, la soledad, el suicidio, las drogas, la sexualidad femenina, el capitalismo de los Estados Unidos…, les indicamos que para la siguiente clase tendrían que redactar un breve ensayo (no más de 500 palabras), partiendo de alguna de dichas citas, para lo cual les permitiremos traer breves anotaciones. Consideramos que dicha reflexión y preparación documentada previas al propio ejercicio de escritura académica ya en el aula, son también muy satisfactorias y beneficiosas.

6. CONCLUSIÓN

En nuestra opinión, la implementación de este tipo de actividades redundará notablemente en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de nuestra clase, mejorando en todas las destrezas, sobre todo, desde un punto de vista universitario, con debates orales y ensayos escritos muy académicos a la altura de una obra de este calibre. Pero cabría además añadir que todas las actividades les habrían movido a poner en juego los cinco saberes de Byram: sus conocimientos "enciclopédicos" y a ampliarlos; a mejorar sus destrezas y actitudes de apertura para adquirirlos y compartirlos con el resto y, por encima de todo, habrían despertado en ellos esa "consciencia intercultural" con la que, a partir

de ahora, enfrentarse a cada lectura e incluso a cada interacción multicultural que les rodee; desarrollarán, como lectores competentes, su saberes, actitudes, y destrezas, con capacidad crítica.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARTHES, Roland (1987). El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.

BYRAM, Michael (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

BORGHETTI, Claudia (2011). "How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence", en Witte, A. y Harden, T. (eds.), Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Oxford: Peter Lang, pp. 141-160.

CERRILLO, Pedro y YUBERO, Santiago (Coord.) (2003) La formación de mediadores para la promoción de la lectura. CEPLI

COLLIE, Joanne & SLATER, Stephen (1987). Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities. CUP.

FANTINI, Alvino (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence, Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.

GONZALEZ PLASENCIA, Yeray (2019). Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Berlín: Peter Lang

KRAMSCH, Claire (2001). "El privilegio del hablante intercultural"; en Byram, M y M. Fleming (eds), Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas (pp.23-37), Madrid: CUP.

MORRISON, Toni (2004). Sula: Penguin Random House.

MOSQUERA, Ingrid. "Language and Culture two sides of the same coin". British Council. Recuperado de https://www.teachingenglish.org.uk/language-and-culture-two-sides-same-coin. [Fecha de consulta: 4/9/2023].

PARICIO, Silvina (2014). "Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras". Porta Linguarum (21) pp. 215-226.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2006). Cultura, comunicación y lenguaje: reflexiones para la enseñanza de la lengua) en contextos multiculturales, Octaedro Andalucía.

REPRESENTACIONES DE LA MASCULINIDAD EN ALUMNOS DE PRIMARIA

DANIEL SUÁREZ BEJINES
ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Vivir en un sistema social determinado por el binarismo sexo-género y la supremacía del heteropatriarcado que conlleva a la perpetuación de valores machistas, misóginos y heteronormativos, produce modelos de masculinidad no igualitarios. Existen diversos tipos de masculinidad. La masculinidad hegemónica promueve una posición social dominante del hombre asociada al poder, la competición y la lucha. Por su parte, las masculinidades alternativas, igualitarias o positivas apelan a hombres que rechazan la violencia machista, apoyan la igualdad de género y promueven prácticas diarias que fomentan la igualdad y la no violencia hacia las mujeres. En este sentido, resultan inspiradoras iniciativas educativas basadas en un enfoque transformador de género por sus efectos positivos en roles de género, normas de género, actitudes y aceptación de mitos sobre la violencia de género de niños, adolescentes y jóvenes (García-Luque, 2021; Pérez-Martínez et al., 2023).

Este trabajo busca aportar conocimiento sobre la forma en que se configura la masculinidad en el imaginario del alumnado de Educación Primaria con la finalidad de fomentar masculinidades alternativas saludables y sostenibles orientadas a un cambio de valores y concepciones sociales. Para ello, indagamos en los referentes culturales masculinos que representan una fuente de inspiración para alumnos de Primaria y en los atributos, cualidades y significados que les atribuyen.

1.1. SOCIALIZACIÓN MASCULINA. COEDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

El proceso de socialización hace referencia al sistema sexo-género, que crea y perpetúa el aprendizaje de los distintos papeles que se le asignan a cada sexo y se lleva a cabo de forma directa e indirecta desde la infancia y las etapas más tempranas del aprendizaje (Bosch et al. 2006; Ruiz-Pinto et al., 2013). Por consiguiente, es un proceso que produce desigualdad, discriminación. La familia, la escuela o los medios de comunicación forman parte de los agentes socializadores que influyen en las personas.

Para conseguir generar una sociedad basada en valores progresistas evitando los modelos de socialización patriarcales, es importante tomar medidas en las primeras etapas educativas para fomentar la igualdad. De esta forma, las escuelas tienen la capacidad de emprender acciones que puedan cambiar los valores que transmiten, identifican y analizan la desigualdad de género y ajustar los contenidos para evitar la omisión de las mujeres en la historia y eliminar los estereotipos de género (Aragonés-González et al., 2020). En palabras de Rodríguez Miguel et al (2023), la coeducación y los diversos modelos de prevención de la violencia de género son totalmente necesarios para poder llegar a un tipo de sociedad que tenga sus bases en la igualdad y, por consiguiente, que esté libre de la violencia sexista.

1.2. MODELOS MASCULINOS. TRADICIONALES O POSITIVOS

No se puede hablar de masculinidad hegemónica sin hablar de la estructura social que ha marcado todas las esferas sociales mediante estereotipos y roles establecidos, esperados y diferenciados para mujeres y hombres. Esta organización social que establece el sexo como código para ordenar y jerarquizar bienes y derechos es el patriarcado, un modelo que se ha afianzado a lo largo de la historia como un mecanismo de jerarquización, conflicto y concentración de poder, relegando a las mujeres a una posición subordinada respecto a los hombres y perpetuando la desigualdad de género en la sociedad. El patriarcado se sostiene mediante una ética machista y un sistema de creencias que

defienden la desigualdad de poderes entre hombres y mujeres y que, a su vez, dan un valor adicional a una variedad de elementos que de forma cultural han sido asociados a la masculinidad, provocando mayores ventajas y privilegios para los hombres (Sanmartín Ortí et al., 2022).

La construcción y preservación de la identidad masculina bajo este paraguas promueve que los hombres adquieran ciertas habilidades exclusivas y propias a través de términos como "virtudes masculinas," "masculinidad adulta" o "cualidades positivas." Estas habilidades incluyen la autoconfianza, la iniciativa, la resolución de problemas, la resiliencia, la determinación, la competencia, la disposición para asumir riesgos y la capacidad para mantener la calma en situaciones de crisis, entre otras. Sin embargo, estas habilidades no son exclusivas del género masculino y, cuando las mujeres las desarrollan y exhiben, surge una inquietud entre muchos hombres: ¿cómo deben comportarse como hombres si estas habilidades ya no son un distintivo exclusivo? (Bonino, 2002).

En contraposición a estos modelos masculinos tradicionales, surgen movimientos y modelos masculinos basados en la igualdad y el rechazo a la violencia. Han ido emergiendo nuevas formas de masculinidad que cuestionan y ponen en duda las construcciones sociales sobre lo que significa ser un hombre, basadas en el sexismo y la desigualdad de género. Estos nuevos modelos de masculinidad son adoptados por hombres que rechazan la violencia contra otros, reconsideran su rol como padres y revisan sus prácticas sexuales y reproductivas. Sin embargo, esta transformación enfrenta obstáculos, ya que representan aún un grupo minoritario de hombres que no logra trasladar su mensaje al conjunto de la sociedad y seducir a otros hombres de la bondad del cambio, enfrentandose, además, cuestionamiento, discriminación y aislamiento al ser asociados con la homosexualidad (Bard Wigdor, 2016; Arias-Chamorro et al., 2019).

Las masculinidades alternativas o igualitarias aluden a hombres que rechazan la violencia machista, apoyan la igualdad de género y promueven prácticas diarias que fomentan la igualdad y la no violencia hacia las mujeres. Este concepto no es un mero atributo, sino un marco referencial para comprender la identidad en constante evolución de hombres que están reevaluando su masculinidad en términos de transición.

A pesar de haber sido socializados bajo la masculinidad hegemónica, estos hombres están en proceso continuo de examinar y corregir aspectos patriarcales y sexistas en sí mismos. En resumen, es un proceso constante y en evolución de reevaluación de su identidad (Uribe Roncallo, 2020).

En definitiva y de acuerdo con las palabras de Tomás Loyola Barberis (2019), los hombres deben ser feministas y, para ello, deben aprender que el movimiento por la igualdad es una lucha que deben apoyar. Además, no es válido únicamente con mostrarse de acuerdo con el movimiento, sino que es importante que desaprendan los estereotipos y roles asociados a su género y, por supuesto, abandonen los privilegios de los que gozan únicamente por ser hombres. Loyola sostiene que para que este proceso sea real, debe hacerse junto a las mujeres y mediante el cuestionamiento de sus propias ideas y comportamientos.

1.3. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Aunque ha habido un gran desarrollo en la última década de la investigación sobre este tema, la mayor parte se ha centrado en adolescentes y jóvenes (Duckworth & Trautner, 2019), cuando las conductas y roles están ya muy afianzados. Son escasos los estudios que abordan la construcción de la masculinidad con alumnado de infantil o primaria.

Assumpta Sabuco et al. (2013) analizan a través de un microanálisis etnográfico los juegos, actividades e interacciones entre alumnos varones de 10 a 12 años en el ámbito escolar, encontrando una asociación entre la masculinidad y emociones de control, fuerza y seguridad y observando cómo los niños configuran su identidad por oposición a la feminidad. Emmanuel Mayeza y Deevia Bhana (2020) estudian cómo alumnos de Primaria construyen, negocian y expresan la masculinidad hegemónica a través del acoso y otras formas de violencia en la escuela. Carlos Lomas (2007) indaga en el origen cultural del acoso y la violencia desde una perspectiva de género y concluye que los chicos ven en el ejercicio violento del poder una forma de afirmar su identidad masculina basada en el arquetipo tradicional.

Por su parte, Esther Ros García (2016) investiga la presencia de estereotipos de género en cuentos infantiles, encontrando cómo se representa más abundantemente a los hombres en espacios públicos en comparación con las mujeres y concluyendo la persistencia de estereotipos de género en cuentos infantiles, lo que puede tener efectos negativos en la socialización al perpetuar modelos desiguales y patriarcales. La autora resalta el papel fundamental de la literatura en la formación de identidades infantiles y cómo los roles de género estereotipados contribuyen a un modelo social desigual, especialmente perjudicial para las mujeres.

Carmen Ruiz Repullo (2018a) explora la estrecha conexión entre los modelos tradicionales y heteropatriarcales de masculinidad y la violencia machista y propone implementar la coeducación para la prevención de la violencia de género desde la infancia. También el estudio de Kiera Duckworth y Mary N. Trautner (2019) indagan en la relación entre masculinidad hegemónica y formas dominantes y violentas de entablar relaciones, descubriendo las estrategias que usan niños y adolescentes para manejar y negociar la presión del grupo para probar su "hombría".

En un segundo trabajo, Carmen Ruiz Repullo (2018b) desarrolla la coeducación como enfoque pedagógico para prevenir la violencia basada en el machismo y la LGTBIQ+fobia y reflexiona sobre el papel de la socialización sexista en las violencias machistas y cómo la escuela puede contribuir a prevenirlas educando la masculinidad desde la infancia. En este sentido, propone medidas para promover una escuela coeducativa, partiendo del reconocimiento y análisis de los modelos sexistas, androcéntricos y lgbtifóbicos existentes en la escuela para implementar acciones que transformen la escuela en un agente de cambio social.

En su estudio, Victoria L. Banyard et al. (2019) implementan un programa para desarrollar expresiones saludables de masculinidad en estudiantes de secundaria, demostrando una mejora en las actitudes relacionadas con la coerción y la violencia en las relaciones y mejorando las medidas de igualdad de género y percepciones del poder masculino.

Linda Mshweshwe (2020) estudia la relación entre cultura, masculinidad y violencia y aporta evidencias sobre cómo la inflexible jerarquía de género, que se impone a través de la cultura y la posición dominante

de los hombres influyen en la violencia doméstica. Esta autora concluye que combatir la violencia doméstica en Sudáfrica implica transformar las normas culturales patriarcales y promover formas de masculinidad saludables y pacíficas.

Todos estas propuestas y estudios convergen en que es necesario generar nuevos modelos sociales y, por consiguiente, nuevos modelos educativos, ya sea a nivel formal o no formal, que aboguen por representaciones de la masculinidades más pacíficas, igualitarias, sensibles, saludables y positivas, alejadas de las concepciones arraigadas en prácticas y creencias tradicionales y hegemónicas vinculadas con roles y estereotipos de género machistas y retrógrados.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo conocer los referentes culturales de la masculinidad en alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria. Para alcanzar el objetivo general, esta investigación se plantea los siguientes objetivos específicos:

- Descubrir las personas a las que desean parecerse de mayor y por qué.
- Identificar las actividades que les gusta realizar y con quien las comparten.
- Conocer los personajes de cine y televisión que les gusta y por qué.
- Averiguar los personajes de internet y redes sociales que les gustan y por qué.
- Indagar los personajes de obras literarias que les gustan y por qué.

3. METODOLOGÍA

Se realiza una investigación cualitativa aplicando una metodología de corte fenomenológico feminista. La fenomenología busca la comprensión del sentido que la experiencia vivida tiene para las personas (Álvarez-Gayou, 2003). En este enfoque, el análisis de los datos se

desarrolla mediante un proceso que abarca la lectura, la reflexión, la escritura y la reescritura, permitiendo convertir la vivencia en una representación textual.

En este sentido y dentro de esta corriente metodológica, es importante destacar la fenomenología feminista que, atendiendo a las palabras de Mª Carmen López Sáenz (2014), tiene como objetivo prestar atención a los testimonios y experiencias de las personas que participan en el estudio para, de esta forma, conseguir moldear dicho testimonio mediante su propia subjetividad. Además, esta fenomenología hace hincapié en como el entorno social interviene en los sentimientos y percepciones, capacidades o la propia identidad (Al-Saji, 2017, p. 143).

En este estudio, la fenomenología feminista se utiliza a favor del conocimiento de los referentes culturales que forman parte de la construcción de la masculinidad en los alumnos, gracias al enfoque centrado en materias sociales, éticas y políticas de dicha metodología (Weiss, 2021).

El presente estudio se realiza en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de Sevilla, en el que participan 48 alumnos de 9 a 11 años de segundo ciclo primaria. Esta muestra ha sido seleccionada mediante un muestreo teórico de casos típicos considerando como criterios de inclusión el curso, la edad y el género.

La recogida de datos se realiza mediante un cuestionario elaborado ad hoc, que incluye tres bloques de preguntas. El primer bloque incluye información sobre el perfil de los alumnos solicitando datos como género y edad y familia; el segundo bloque incluye tres preguntas que indagan en las actividades, entornos y compañías del alumnado, así como en sus referentes personales; y el tercer bloque, formado por tres preguntas, profundiza en los gustos, preferencias y referentes de los alumnos procedentes de la televisión y/o el cine, de la literatura y de Internet y/o las redes sociales.

Se realiza un análisis de contenido de las respuestas aportadas por el alumnado a las preguntas del cuestionario. La unidad de contexto viene definida por las respuestas de los alumnos a cada pregunta y la unidad de registro la configuran las categorías que se generan inductivamente a través de la lectura, relectura y estudio de los datos, para lo que se

mantuvo muy presente los objetivos y sentido teórico de la investigación. Las unidades de registro que configuran la base empírica de este trabajo son: actividad, personaje y motivo. Particular elaboración ha representado los motivos que esgrimen los alumnos en sus preferencias de personas a las que quieren parecerse de mayor y en sus elecciones de personajes que les gustan ya sea de películas o series, literatura o de Internet y redes sociales.

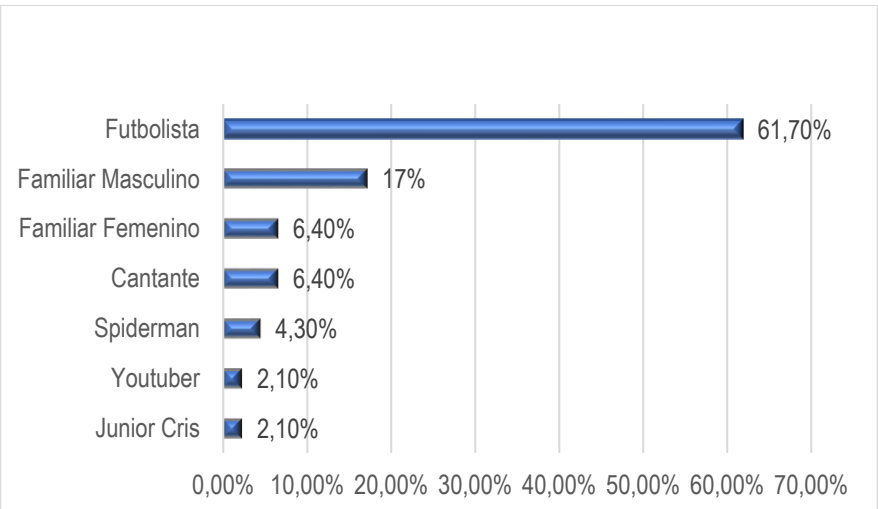
Para asegurar el rigor en la codificación de las respuestas, aplicamos el método de comparación constante para la comprobación y contrastación del rigor de la codificación y asegurar que se mantenía el sentido de las respuestas de los alumnos y no quedaba alterado por el proceso analítico.

4. RESULTADOS

4.1. PERSONAS A LAS QUE DESEAN PARECERSE DE MAYOR Y POR QUÉ

Se obtienen 47 respuestas efectivas. El gráfico 1 muestra estos resultados.

GRÁFICO 1. *¿A quién te gustaría parecerte cuando seas mayor?*



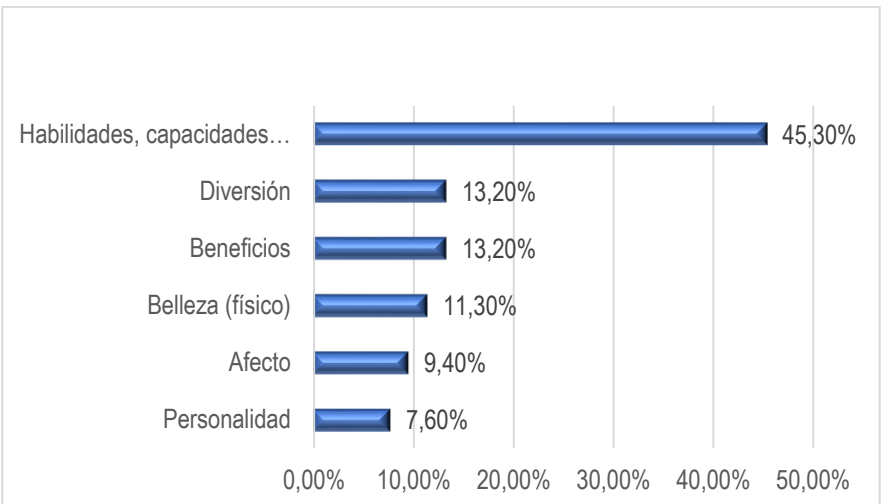
Fuente: Elaboración propia

Se observa una fuerte predominancia de futbolistas como modelos de referencia para construir su identidad, con un abrumador 61.7%, es decir, 29 de los 48 alumnos participantes expresan esta preferencia. Los motivos para su elección se centran, sobre todo, en sus habilidades para jugar al futbol (me gusta como juega, corre mucho, es bueno jugando al futbol, son fuertes y ágiles), aunque también refieren aspectos de su personalidad (humilde, gracioso) o los beneficios (millonario, famoso, te pones sano).

También observamos un 17% de alumnos que muestra preferencias por un familiar masculino (padre, primo, amigo) y un 6.4% de alumnos que manifiesta querer parecerse a alguna mujer de su familia (madre, abuela, hermana), y lo hacen por afecto (le quiero mucho, es bueno conmigo, es cariñosa, es mi mejor amigo) y por aprender habilidades (cocinar, coser, veterinario, es creativo).

En menor porcentaje se eligen a cantantes (6.4%), Spiderman (4.3%) o Youtuber y Junior Cris (2.10%).

GRÁFICO 2. *Motivaciones para elegir a quien se quieren parecer*

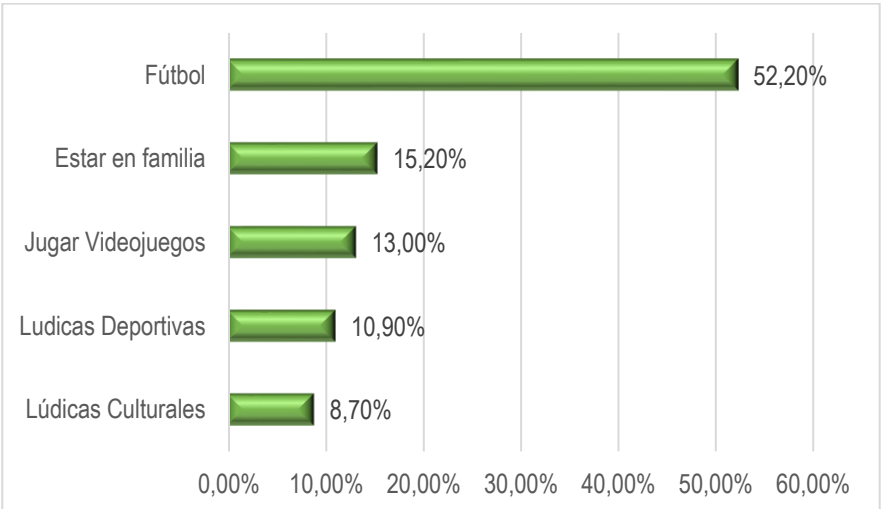


Fuente: Elaboración propia

4.2. ACTIVIDADES QUE LES GUSTA REALIZAR Y CON QUIEN LAS COMPARTEN

Se obtienen 46 respuestas a la pregunta sobre la actividad que más le gusta realizar, debido a que un chico no responde la pregunta y otro muestra una caligrafía que no permite comprender la respuesta. Presentamos los resultados del análisis de la actividad que eligen en primer lugar, ya que hay pocas respuestas en segunda y tercera actividad por parte del alumnado.

GRÁFICO 3. *Actividades que más gusta realizar a los alumnos*



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados muestran que más de la mitad de los alumnos (52.2%) elige el futbol como la actividad favorita que practican. Aunque también encontramos que un 15.2% de los alumnos elige como primera actividad pasar tiempo en familia, seguido muy de cerca por un 13% de alumnos que prefiere jugar a videojuegos. Un 10.9% de alumnos expresa preferencias por actividades lúdicas deportivas como nadar, bailar, hacer carreras y un 8.7% por actividades lúdicas culturales como leer, cantar, dibujar o hacer manualidades.

***TABLA 1**. Personas con las que comparten actividades preferidas*

Actividades	Persona con la que la comparten
Futbol	Amigos (15), amiga (1) Padre (5), Entrenador (2), Hermano (1)
Estar en familia	Familia (3), papa, mama y hermano (1), Amigos (1), mi madre y hermana (1), mascotas (1)
Jugar Videojuegos	Amigos (4), mi hermano (2)
Lúdicas deportivas	Solo (1), hermanos (2), amigos (2)
Lúdicas culturales	Madre (2), amigos (1), yo (1)

Fuente: elaboración propia

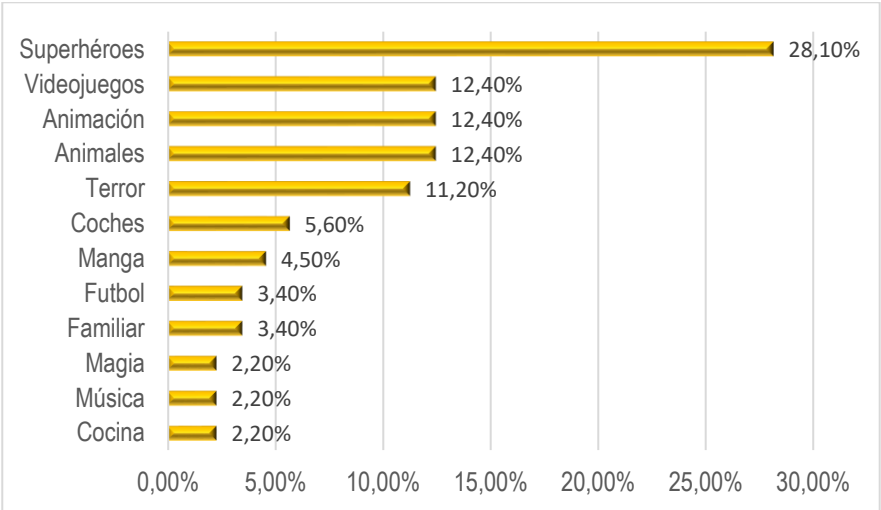
Más allá de las respuestas que ofrecen los alumnos desglosadas por actividad, un dato sobresale de cualquier otro y es la casi total ausencia de las chicas de su misma edad (amigas, hermanas) en actividades que realizan. Madres y hermanas se refieren en actividades como estar en familia y lúdicas culturales, mientras que los padres y otros varones adultos aparecen casi exclusivamente en el futbol. Esto plantea un desafío para la coeducación tanto en el ámbito escolar como familiar. La preponderancia del futbol como ámbito dominante de socialización masculina conlleva una reflexión.

4.3. PERSONAJES DE CINE Y TELEVISIÓN QUE LES GUSTAN Y POR QUÉ

Se obtienen 89 respuestas efectivas a la pregunta sobre los personajes de películas o series favoritas: 46 respuestas del personaje elegido en primer lugar y 43 respuestas del personaje elegido en segundo lugar.

Se identifican 65 personajes diferentes de 56 películas o series favoritas. Solo el 18.5% (12 de 65) de estos personajes son femeninos, casi todos ellos agrupados bajo la categoría terror. El gráfico 4 muestra la tipología de películas o series de relevancia para los alumnos.

GRÁFICO 4. *Referentes de películas o series*



Fuente: elaboración propia

Las películas de superhéroes son la principal referencia para el 28.1% de los alumnos, con Spiderman como personaje destacado. Los motivos se centran en la acción, superpoderes y valentía. El 4.5% elige personajes de manga por las peleas épicas y habilidades con la espada.

Otro grupo prefiere personajes de videojuegos, animación o animales (12.4%), motivados por victorias, acción, fuerza o velocidad. En animación (12.4%), películas como "Luca" o "Minions" son elegidas por su humor, con especial mención a "Luca" por su historia acuática, atrayendo a estudiantes a quienes les gusta nadar. Con el mismo porcentaje la categoría de animales muestra preferencia por personajes o tramas relacionadas con animales, atraídos por su humor, pero también por su preferencia hacia un animal en particular (león, gato, perro).

Un 11.20% prefiere personajes de películas de terror por la emoción del miedo, sangre o monstruos, siendo esta categoría donde se mencionan más personajes femeninos junto con referencias a la música.

Los alumnos también mencionan personajes de comedias familiares (familiar) como Sara de "Padres no hay más que uno", Amador de "La que se Avecina" o Gibby de "iCarly". Además, se incluyen personajes

de magia como Matilda y Ron de Harry Potter, citando el motivo de diversión o simpatía hacia el personaje.

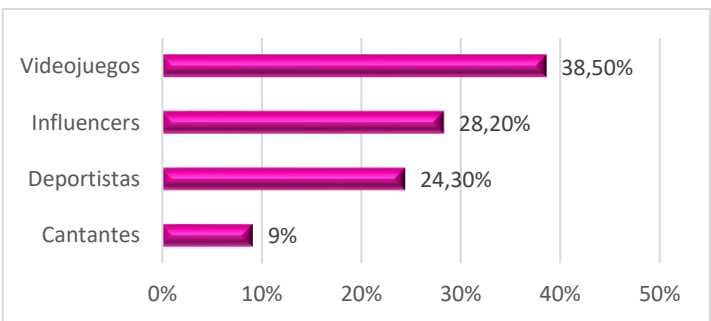
En menor medida, se eligen personajes relacionados con coches (5.6%), manga (4.50%), fútbol y familia (3.40%), y magia, música y cocina (2.20%).

4.4. PERSONAJES PREFERIDOS DE INTERNET Y REDES SOCIALES

Se obtienen 78 respuestas efectivas a la pregunta sobre sus preferencias sobre los contenidos que suelen ver en la Tablet y/o el móvil por Internet. 43 respuestas en relación con el personaje que eligen en primer lugar (4 alumnos no responden; 2 alumnos emiten respuestas que no se comprenden) y 36 relativas al personaje elegido en segundo lugar (12 alumnos no contestan).

52 personajes distintos procedentes de 37 contenidos diferentes son elegidos por los alumnos como sus personajes favoritos, lo que revela la diversidad de referentes que configuran su imaginario. Solo 6 de los 52 personajes preferidos son femeninos (11.5%) y estas proceden de videojuegos (La Galaxi, Esnorquel, Aura, Daniela) y de la música (Rose de BlackPink y Shakira). El gráfico 5 muestra la tipología de películas o series que son referentes culturales para los alumnos.

GRÁFICO 5. *Referentes de Internet o Redes Sociales*



Fuente: elaboración propia

De este modo, encontramos que los videojuegos constituyen la fuente principal de referencia para el 38,5% de los alumnos (30 alumnos),

destacando los videojuegos de batalla y guerra que son elegidos por la mitad de estos alumnos, que los eligen por sus cualidades para la lucha (fuerza, dar patadas, etc.). En este bloque destaca el juego FORNITE con un 11,5% de alumnos que lo eligen. También se mencionan con menor frecuencia personajes de videojuegos de aventuras y supervivencia (among us, Sonic, mario odissey), de estrategia y razonamiento lógico (cubi inspirado en los cubos de rubik, puzles y juegos de lógica) y de diversión en familia (mikeltube, divertiguay).

En un segundo grupo, encontramos influencers, sobre todo youtubers y tiktokers, con un 28,2% de alumnos (22 alumnos). En este bloque, podemos encontrar 13 referentes distintos muy vinculados también al mundo de los videojuegos (Invictor, Spreen, Dagar, AuronPlay, El Rubius, The Grefg, Uve). En este bloque destaca ARTA GAMES con un 7,7% de alumnos que lo eligen "porque es gracioso y porque hace cosas locas".

En un tercer bloque encontramos referentes del mundo del deporte, sobre todo del futbol que representa el 24,3% de las respuestas (19 alumnos). Los motivos para su elección se centran en cualidades o habilidades (bueno jugando al futbol, hace muchos regates, corre mucho, es el más rápido) y en la afición/gusto por el futbol (me flipa el futbol y puedo jugar con mis amigos, me gusta el futbol). Encontramos en este bloque mención a juegos como la FIFA, ROCKET LEAGUE, SOCCER 2023, ADRENALYN XL) y a canales de YouTube (canal futbol, nacho el suplente, Robert PG). Entre los deportistas elegidos se encuentran Messi, Mbappé, Pelé, Neymar, Cristiano Ronaldo. En esta categoría también se incluye la respuesta de un alumno que menciona LR Alex Segura, famoso por practicar parkour.

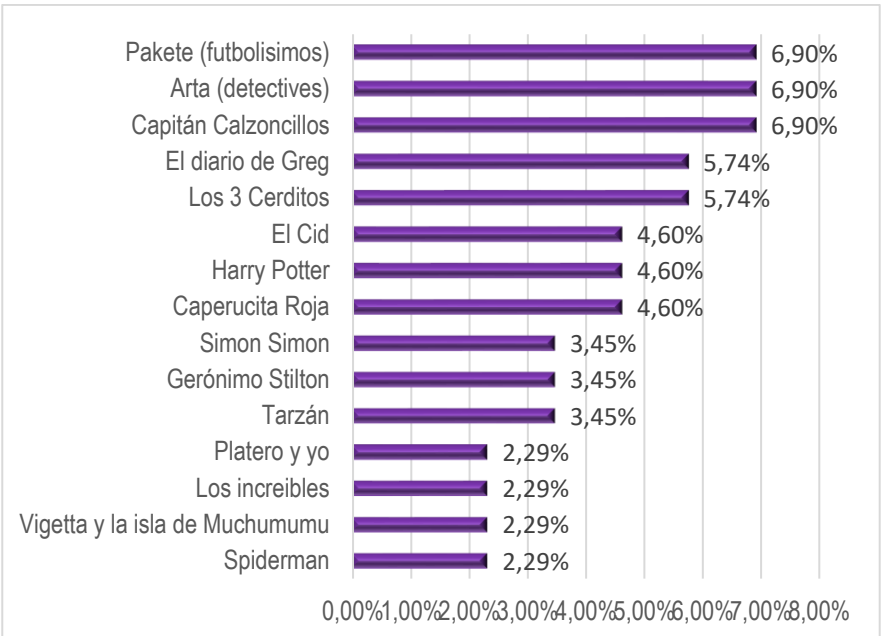
Por último, encontramos un 9% de los alumnos que eligen cantantes como referentes procedentes de Internet y Redes Sociales, mencionando Spotify y su gusto por escuchar música. En este bloque no solo mencionan cantantes sino también canciones concretas como la Playa del Inglés de Quevedo o Tití me preguntó de Bad Bunny. Entre los motivos que expresan están principalmente el gusto por la música, porque cantan muy bien o porque le gustan sus canciones. El estilo dominante es la música urbana como el reguetón y el trap latino.

4.5. PERSONAJES DE OBRAS LITERARIAS QUE LES GUSTAN Y POR QUÉ

Para el análisis hemos tomado los personajes de libros y cuentos que los alumnos eligen en primer o segundo lugar. Las respuestas efectivas han sido 87: 45 en relación con el personaje que eligen en primer lugar (1 alumno no responde; 2 alumnos presentan respuestas ilegibles) y 42 relativas al personaje elegido en segundo lugar (6 alumnos no contestan).

57 personajes distintos procedentes de 42 libros diferentes son elegidos por los alumnos como personajes favoritos. 13 de ellos son personajes femeninos (22,8%) procedentes de cuentos clásicos como Caperucita Roja, Blancanieves, la Sirenita, la Ratita Presumida, etc. El gráfico 6 muestra los libros y cuentos de referencia para los alumnos.

GRÁFICO 6. *Referentes de la literatura*



Fuente: Elaboración propia

Los referentes que eligen los alumnos procedentes de la literatura presentan rasgos diferentes a los que provienen del cine y la televisión o

de internet y las redes sociales, ya que no remiten tanto a la violencia, el combate y la lucha y a cualidades físicas y superpoderes. Aquí aparecen elementos de astucia y sagacidad y a la capacidad para colaborar en equipo para resolver enigmas y misterios, como ocurre en la colección de Arta o Gerónimo Stilton. También se eligen personajes que son niños Pakete, Greg, Harry Potter o Simon que han de enfrentarse a desafíos y situaciones cotidianas en las relaciones con sus iguales y/o con el mundo de los adultos. También vemos cómo aparece la ternura a través de Platero o el humor a través de Capitán Calzoncillos.

La tabla 2 refleja los libros/personajes que han sido elegidos por un solo alumno, lo que corresponde a 30 de las 87 respuestas codificadas.

***TABLA 2**. Referentes de obras literarias con escasa frecuencia*

Gru (los Minions)	Jaimito	Patito Feo
Profesor Bizcoché (Las aventuras de Dani y Evan)	Bruja (Blancanieves)	Chop (las aventuras de Chip y Chop)
Juan (Vivan las uñas de colores)	Hulk	Marcos (Marcos en apuros)
Don Quijote	Mowgli (El libro de la selva)	Ariel (La Sirenita)
Sofi (La niña de la suerte)	Claudia (Las ratitas 2)	Peter Pan
Gato con Botas	August (La Lección de August)	Rasi (Rasi, Futbolista)
Naruto	Mikeltube	Gisel (Las ratitas 1)

Fuente: elaboración propia

No solo hay más presencia femenina en los personajes que se eligen sino también una mayor diversidad en la representación de la identidad masculina con vertientes hacia la astucia, la invención, la colaboración, la constancia y el esfuerzo, el humor y la ternura. Aquí aparece el antihéroe como modelo, aunque sigue muy presente la lucha del bien contra el mal como cuestión moral de fondo y los superpoderes o poderes mágicos para afrontar su abordaje.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio es conocer los referentes culturales de la masculinidad de alumnado de Educación Primaria, lo que se explora a través de las personas a las que desean parecerse de mayor, las actividades de que les gusta realizar y los referentes culturales que configuran su imaginario y percepción de la masculinidad.

Los resultados nos indican una predominancia de futbolistas como personas a las que quieren parecerse los alumnos varones de la muestra motivados por sus habilidades y cualidades que los hacen destacar en su actividad. Parece destacable el hecho de que sus modelos de referencia no sean elegidos por fama y dinero, sino por sus habilidades y destrezas en su ámbito de actividad. También es el fútbol la actividad que más les gusta realizar y que comparten con figuras familiares masculinas (padre, hermano, primo, entrenador). No obstante, también encontramos alumnos que muestran su preferencia por otras actividades como estar en familia y lúdicas culturales que comparten con figuras familiares femeninas.

En cuanto a los referentes culturales procedentes de cine, televisión, literatura, internet y redes sociales, también se observa una predominancia de personajes que exhiben una masculinidad hegemónica, donde la fuerza, valentía o capacidad para la lucha constituyen motivos recurrentes para la elección de los alumnos.

Estos resultados concuerdan con los de estudios previos como el de Esther Ros García (2016) que encontraba la reproducción de roles y estereotipos sexistas en los cuentos y lecturas infantiles. En nuestro estudio, los alumnos prefieren, con porcentajes muy elevados, actividades o personajes relacionados con el mundo del fútbol, así como, superhéroes o personajes de animación o videojuegos que representen actividades dinámicas, batallas o juegos físicos.

Nuestro estudio también documenta la casi nula presencia de chicas de su edad (compañeras, hermanas, amigas) en las actividades preferidas, lo que refleja la diferenciación por género de ámbitos de actividad.

Estos resultados concuerdan con los encontrados por Rebollo-Catalán et al. (2017) que aprecian ámbitos de actividad segregados por género incluso en el ámbito escolar. Esto abre una línea de actuación pedagógica orientada a promover actividades mixtas basadas en la colaboración tanto en el ámbito familiar como escolar.

No obstante, con nuestro estudio también se ha podido visibilizar alumnos cuyo patrón se aleja de este enfoque de masculinidad, eligiendo actividades y personajes de ámbitos diversos y que parecen tener dificultades para encontrar modelos de referencia debido a la predominancia cultural y social del fútbol. Nuestro estudio revela algunos elementos esperanzadores en las respuestas de los alumnos y una vía para la intervención educativa con chicos varones. Por un lado, algunos alumnos expresan aficiones por actividades lúdico-deportivas como cocina, música, danza o natación donde figuras masculinas como cocineros, bailarines o cantantes pueden representar modelos alternativos de masculinidad. Por otro, una proporción nada desdeñable de alumnos eligen personajes masculinos que exploran una vertiente cómica y que se ríen de algunos rasgos de la masculinidad hegemónica a través de comedias familiares o series de animación. También resulta reveladora la conexión que muestran con el mundo animal que hace que elijan personajes masculinos en este terreno como referente. Esto podría ser una vía para explorar vínculos afectivos, formas de juego no violentas ni competitivas y tareas de cuidado.

Estos resultados apuntan en la línea ya explorada por Victoria L. Banyard et al. (2019), que demostraban cómo los niños que participaban en proyectos coeducativos mejoraban su actitud ante el rechazo de la violencia y hacía hincapié en promover nuevos modelos masculinos. Este estudio revelaba la necesidad de modelos coeducativos efectivos. Es por esto, que se trae a colación la necesidad de implantar estas iniciativas para reforzar la estrategia educativa de promoción de la igualdad.

Queremos destacar las aplicaciones prácticas que sugieren los resultados obtenidos con esta investigación, las cuales se orientan a educar hacia masculinidades alternativas e igualitarias. Parece importante

diversificar las actividades tanto en la escuela como en la familia, evitando promover juegos únicamente centrados en la competición, buscando incorporar juegos mixtos y colaborativos entre chicos y chicas, aumentando la presencia femenina y procurando fórmulas de interacción colaborativas en estos juegos. A su vez, se necesita una presencia más activa de referentes masculinos positivos o igualitarios en estas actividades y, no solo las vinculadas al futbol.

La escuela es un eje fundamental en la promoción de modelos masculinos equitativos, y la coeducación debe utilizarse como una estrategia fundamental para promover el respeto por la diversidad de género y la igualdad. En este sentido, queremos hacer hincapié en la importancia que tienen los proyectos coeducativos que se ponen en marcha en la actualidad y ponerlos en valor. Es importante dar voz a estos equipos docentes que hacen propuestas significativas en este ámbito y apoyarlos para avanzar en esta materia y generar proyectos reales, con resultados palpables.

Tanto la familia como la escuela deben trabajar juntos promoviendo actividades basadas en la inclusión, el respeto y la equidad, en las que participen niños y niñas de forma conjunta. Pero también es importante reconocer la gran influencia de los medios de comunicación y de las redes sociales en la construcción de identidades de género, lo que resalta la necesidad de una educación mediática que genere una representación más justa y equitativa de los modelos masculinos.

En definitiva, los resultados de este estudio nos permiten vislumbrar la importancia de mantener un compromiso continuo con la lucha por la igualdad y por alcanzar una sociedad libre de estereotipos y sesgos de género que dificultan un desarrollo pleno de nuestros niños y niñas. Esto implica deconstruir y superar los modelos masculinos y femeninos tradicionales que perpetúan desigualdades de género y promueven roles y actitudes dañinas. La promoción de modelos masculinos más positivos y saludables representa un paso fundamental en la construcción de una sociedad que valore la igualdad de género y prevenga la violencia de género y actitudes patriarcales.

7. REFERENCIAS

Al-Saji, Alia (2017). Feminist phenomenology. Routledge.

Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.

Aragonés-González, María, Rosser-Limiñan, Ana y Gil-González, Diana (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. Children and Youth Services Review, 111, e104837. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837

Arias-Chamorro, Juan José, Navarro-Verjel, Kathy Alejandra y Ortega-Garnica, Laura Daniela (2019). Agentes educadores y estereotipos sobre masculinidad: reflexiones para la formación de identidades masculinas alternativas. Perspectivas, 4(1), 14-22. https://n9.cl/nw9df

Banyard, Victoria L., Edwards, Katie M., Rizzo, Andrew J., Theodores, Matt., Tardiff, Ryan, Lee, Katherine & Greenberg, Patricia (2019). Evaluating a Gender Transformative Violence Prevention Program for middle School Boys: a pilot study. Children and Youth Services Review, 101, 165-173. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.052

Bard Wigdor, Gabriela (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. Península, 11(2), 101-122. https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2016.08.003

Bonino, Luis (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Dossiers feministes, (6), 7-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1283155

Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria A. & Alzamora, Aina (2006). El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres. Anthropos.

Duckworth, Kiera. D., & Trautner, Mary N. (2019). Gender Goals: Defining Masculinity and Navigating Peer Pressure to Engage in Sexual Activity. Gender & Society, 33(5), 795-817. https://doi.org/10.1177/0891243219863031

García-Luque, Antonia (2021). Desarticular las masculinidades tóxicas desde la práctica docente. En Antonia García-Luque (Coord.). Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas (pp. 99-109). Octaedro.

Lomas, Carlos (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. Revista de Educación, 342, 83-101. https://bit.ly/3tzXit6

López Sáenz, Mª Carmen (2014). Fenomenología y feminismo. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, 63, 45- 63. https://revistas.um.es/daimon/article/view/197001/168751

Loyola Barberis, Tomás (2019). Un hombre puede -y debe- ser feminista. Hombres Igualitarios, (1), 1-28. https://www.calameo.com/read/0057943951df8d8f7d53f

Mayeza, Emmanuel & Bhana, Deevia (2020) Boys negotiate violence and masculinity in the primary school, British Journal of Sociology of Education, 41 (3), 426-443. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1721267

Mshweshwe, Linda (2020). Understanding domestic violence: masculinity, culture, traditions. Heliyon, 6(10), e05334 https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05334

Pérez-Martínez, Vanesa; Marcos-Marcos, Jorge; Cerdán-Torregrosa, Ariadna; Briones-Vozmediano, Erika; Sanz-Barbero, Belén; Davó-Blanes, María Carmen; Daoud, Nihaya; Edwards, Clarie; Salazar, Mariano; La Parra-Casado, Daniel & Vives-Cases, Carmen (2023). Positive Masculinities and Gender-Based Violence Educational Interventions Among Young People: A Systematic Review. Trauma, Violence, & Abuse, 24 (2), 468-486. https://doi.org/10.1177/15248380211030242

Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 58-72. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1022

Rodríguez Miguel, Sandra, Bartau Rojas, Isabel y Azpillaga Larrea, Verónica (2023). Proyectos de Coeducacíon y Prevención de la Violencia de Género en Educación. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 27 (2), 309–329. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469

Ros García, Esther (2016). Socialización del género a través del cuento infantil, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/40261

Ruiz Repullo, Carmen (2018a). La perversa relación entre violencia machista y masculinidad hegemónica. Un análisis desde la adolescencia. Revista Nuevas Tendencias en Antropología, (9), 99-113. https://n9.cl/a55391

Ruiz Repullo, Carmen (2018b). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), 166-191. https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063

Ruiz-Pinto, Estrella, García-Pérez, Rafael y Rebollo-Catalán, Angeles (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectivas de género. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (1), 123-141. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART8.pdf

Sabuco, Assumpta., Sala, Arianna., Santana, Rita. y Rebollo-Catalán, Ángeles (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 17(1), 141-157. https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART9.pdf

Sanmartín Ortí, Anna, Kuric Kardelis, Stribor y Gómez Miguel, Alejandro (2022). La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud, Fundación Fad Juventud. https://www.centroreinasofia.org/publicacion/la-caja-de-la-masculinidad/

Uribe Roncallo, Pedro (2020). Alternative Masculinities. Men Giving a Narrative Account beyond the Hegemonic Model and Generate Change through Education. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(2), 115-129. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200115

Weiss, Gail (2021). Feminist Phenomenology. Kim Q. Hall & Asta (Eds.). The Oxford Handbook of Feminist Philosophy (pp.63-71). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190628925.013.5

CAPÍTULO 7

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: CÓMO DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES EN LA HISTORIA Y PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO

SEILA SOLER
Universidad de Alicante

PABLO ROSSER
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el ámbito académico, se ha demostrado que un enfoque educativo práctico y experiencial facilita la adquisición de habilidades y capacidades útiles para la vida cotidiana y la participación en la sociedad democrática (Reis & Formosinho, 2020). Estos enfoques ofrecen ventajas como la participación activa de los estudiantes, fomentan la creatividad, mejoran la retención y comprensión de la información. Sin embargo, la integración del pensamiento crítico en la educación enfrenta desafíos. Además, resaltan la importancia de la adaptación y flexibilidad en la enseñanza, considerando las necesidades individuales de los alumnos (Freire, 2021).

Centrándonos en el tema concreto de las disparidades de género en la enseñanza de la historia Terry (1989) ya examinó cómo la inclusión de la historia de las mujeres en la educación afecta las percepciones de género del alumnado. Se centró en la importancia de representar perspectivas femeninas en el currículo de historia y cómo esto puede desafiar las percepciones tradicionales de género entre los estudiantes, abogando sobre la necesidad de un currículo inclusivo.

Blumberg (2008) identifica el sesgo de género en los libros de texto como un obstáculo significativo y ampliamente extendido para la igualdad de género en la educación. Este sesgo es persistente y se caracteriza por la infrarrepresentación de las mujeres y la perpetuación de estereotipos de género.

Dill y Zambrana (2020) destacan la interseccionalidad como un campo de estudio novedoso que utiliza un marco analítico para examinar las desigualdades en múltiples dimensiones como raza, etnia, clase, género, entre otras. Este enfoque busca comprender cómo estas diversas categorías de identidad se entrelazan para influir en las experiencias individuales de desigualdad, y representa una forma avanzada y contemporánea de analizar la complejidad social.

Barton (2012) resalta la importancia de la agencia, esto es, la capacidad de tomar decisiones e influir en los eventos, tanto en la historia como en la democracia. Subraya que la educación histórica raramente enseña sobre la capacidad de las personas para tomar decisiones y tener un impacto en los eventos, y aboga por incluir una diversidad de actores históricos y los contextos sociales que afectaron sus acciones en los currículos. Esto no solo enriquecería la comprensión de los estudiantes sobre la participación activa de las personas en la historia, sino que también mejoraría su apreciación por la diversidad de perspectivas pasadas y su capacidad para influir en la sociedad actual. Barton (2012) argumenta que la conciencia de la agencia debe extenderse más allá de la historia a todos los temas sociales y vincularse con los retos contemporáneos para fomentar una participación democrática informada.

Carroll (2021), por su parte, examina las percepciones históricas de la infancia estudiando rituales funerarios en un cementerio de la Edad de Hierro en Italia, para entender las actitudes hacia la infancia en una época de incremento de desigualdades y presiones ambientales. En la misma línea, Chawira (2017) desarrolló un estudio cuyo objetivo era proveer a educadores e historiadores un marco de referencia para fomentar el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia.

Para Scheiner-Fisher & Russell (2012) la enseñanza con películas se considera una mejor práctica pedagógica, especialmente cuando se

enseña contenido de estudios históricos o sociales. Muchas de las películas más populares utilizadas para enseñar temas de historia dejan las voces de las mujeres fuera de la narrativa. La historia de las mujeres generalmente queda fuera del plan de estudios de historia tradicionalmente dominado por los hombres; cuando se incluye, suele ser en los márgenes o en las barras laterales. También se examina cómo se retrata a las mujeres en el cine y cómo elegir películas que cumplan los criterios del Test de Bechdel para mujeres en el cine (Appel & Gnambs, 2023).

1.2. Contexto y justificación

En el contexto educativo actual, persisten notables disparidades de género en la enseñanza de la historia. Para abordar este desafío, hemos creado la actividad "¿Quién es quién en la historia?" utilizando la inteligencia artificial, concretamente ChatGPT, como un recurso clave. Inspirada en el popular juego "¿Quién es quién?", esta iniciativa busca fomentar la igualdad de género al plantear preguntas similares acerca de figuras históricas masculinas y femeninas.

Para llevar a cabo nuestra actividad, la inteligencia artificial generó perfiles de personajes históricos tanto masculinos como femeninos. A partir de estos perfiles, se formularon preguntas que permitieron a los participantes identificar a quién corresponde cada perfil y cuál es su contexto histórico. Este enfoque permite a los estudiantes aprender sobre figuras históricas menos conocidas y apreciar sus contribuciones.

Queremos determinar si la inclusión de figuras históricas femeninas enriquece la comprensión de la historia por parte de los estudiantes, y si esta enriquece también su percepción de género en el proceso de aprendizaje.

1.3. Hipótesis de investigación

Las hipótesis derivan de datos sobre motivación, cognición y satisfacción en los estudiantes, examinando su influencia pre y post-implementación de metodologías activas y pedagogía crítica:

- H0: Invariabilidad en la motivación, cognición y satisfacción pre y post-metodologías activas/pedagogía crítica.

- H1: Variabilidad significativa en la cognición pre y post-metodologías activas/pedagogía crítica.
- H2: Variabilidad significativa en la motivación pre y post-metodologías activas/pedagogía crítica.
- H3: Variabilidad significativa en la satisfacción pre y post-metodologías activas/pedagogía crítica.

2. OBJETIVOS

El proyecto se centra en dos objetivos fundamentales. El primero, desafiar el enfoque convencional en la enseñanza de la historia, que a menudo pasa por alto a mujeres históricamente importantes. Buscamos corregir esta omisión y destacar el papel crucial que las mujeres han desempeñado en el desarrollo de la sociedad a lo largo del tiempo.

El segundo, evaluar de manera precisa si esta experiencia educativa logra generar cambios significativos en la motivación, cognición y satisfacción de los estudiantes. Queremos determinar si la inclusión de figuras históricas femeninas enriquece la comprensión de la historia por parte de los estudiantes, y si esta enriquece también su percepción de género en el proceso de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Hemos empleado una metodología cuantitativa, para poder evaluar la motivación, cognición y satisfacción antes y después de la actividad en nuestro alumnado. Con instrumento de recogida de datos, se administrarán unas encuestas pretest y postest a los 51 participantes.

Este estudio ha utilizado un diseño de investigación cuasi-experimental, ya que implica la intervención en el proceso educativo de adolescentes que participan en un curso de Enseñanza Secundaria.

3.1. Población y Muestra

La población objetivo de esta investigación son estudiantes de ambos sexos de 14-15 años de edad que cursan 3º de la ESO en un Instituto de

Educación Secundaria Obligatoria. Se ha contado con 51 participantes, de entre todos los matriculados en ese curso.

3.2. Instrumentos de Evaluación

En el marco de este proyecto de investigación, se utilizaron varios instrumentos de evaluación para medir aspectos adicionales a las preferencias de aprendizaje y el conocimiento.

Estos cuestionarios se consideran instrumentos fiables y válidos para evaluar al alumnado a partir de los objetivos de investigación enunciados más arriba.

Se llevaron a cabo dos sesiones de evaluación a lo largo del estudio: una al inicio (Pre-test) y otra al final (Post-test) del proyecto.

3.2.1. Cuestionario de Grado de Satisfacción

Para medir el grado de satisfacción se realizaron preguntas para evaluar tanto el proceso de aprendizaje como el desempeño de los participantes, siguiendo los cuatro niveles de Kirkpatrick (1959, 1975, 1976, 1996) y sus adaptaciones posteriores para enseñanza superior (Phillips & Phillips, 2002; Praslova, 2010).

Para analizar las variables de satisfacción, se utilizaron las respuestas proporcionadas en el cuestionario. Estas respuestas se midieron en función de las escalas Likert de 5 puntos, que van desde 1 (nada satisfactorio) a 5 (muy satisfactorio).

El análisis incluyó comparación de niveles de motivación, cognición y satisfacción, antes y después de la actividad, a partir de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon y otras variables de interés del estudio.

3.2.2. Análisis cuantitativo

Los análisis cuantitativos de los datos se realizaron mediante el software IBM SPSS Statistycs 29.0.1.0. Según las hipótesis planteadas de investigación, se desarrollaron los siguientes análisis estadísticos de los resultados de los cuestionarios anteriormente reseñados: prueba de rangos con signo de Wilcoxon para motivación, cognición y satisfacción,

antes y después de la actividad. Para cada prueba hicimos un análisis descriptivo de los datos, calculamos estadísticas de resumen (como medias, desviaciones estándar, etc.) y, posteriormente, hicimos las pruebas estadísticas adecuadas.

3.3. Variables de evaluación

La encuesta incluía una serie de preguntas que constituirán las variables de evaluación (antes y después) en nuestra investigación:

- Q1. Evalúe su nivel de entusiasmo ante la perspectiva de aprender sobre figuras históricas relevantes.
- Q2. Indique su grado de interés en participar en simulaciones de roles históricos.
- Q3. Exprese su nivel de curiosidad por conocer las contribuciones de mujeres destacadas en la historia.
- Q4. Evalúe su disposición para participar en actividades educativas interactivas, como simulaciones de roles.
- Q5. Reflexione sobre su consideración previa de la igualdad de género en el contexto histórico.
- Q6. Indique su nivel de entusiasmo por explorar perspectivas de igualdad de género en la historia.
- Q7. Autoevalúe su conocimiento previo sobre la historia del Renacimiento y sus figuras clave.
- Q8. Califique su confianza en sus habilidades de aprendizaje histórico antes de esta experiencia.
- Q9. Reflexione sobre su comprensión previa de la interconexión de eventos y figuras históricas.
- Q10. Autoevalúe su capacidad para recordar detalles históricos antes de esta experiencia educativa.
- Q11. Considere su perspectiva previa sobre la igualdad de género en la historia.

- Q12. Evalúe su preparación para abordar la historia desde una perspectiva de igualdad de género.
- Q13. Describa sus expectativas emocionales ante una experiencia educativa inmersiva en historia.
- Q14. Autoevalúe su satisfacción con métodos tradicionales de aprendizaje histórico antes de esta experiencia.
- Q15. Reflexione sobre su percepción de la motivación y el interés en clases de historia convencionales.
- Q16. Evalúe su nivel de compromiso y participación en clases de historia previas a esta experiencia.
- Q17. Indique su interés en enfoques históricos que resalten el papel de las mujeres.
- Q18. Reflexione sobre su percepción de las cuestiones de igualdad de género en la historia antes de esta actividad.

3.4. Criterios éticos

Es importante destacar que, como parte integral de este proyecto de investigación, se garantizaron rigurosos criterios éticos en todas las etapas, especialmente en la recopilación de datos. Este compromiso ético asegura que se han respetado los principios de confidencialidad, privacidad y consentimiento informado de los participantes, garantizando la integridad y la ética en el proceso de investigación.

3.5. Criterios de inclusión

Para garantizar la representatividad de la muestra y la validez de los resultados, los grupos no se seleccionaron al azar sino que están estructurados en base a la organización interna del centro.

La participación en el estudio fue completamente voluntaria. Los participantes debían estar dispuestos a colaborar de manera desinteresada y anónima.

No se aplican criterios de exclusión específicos en este estudio, ya que se busca la participación de un amplio espectro de alumnado, con el objetivo de obtener una representación diversa y significativa de la población objetivo.

4. RESULTADOS

4.1. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para motivación antes y después de la actividad

La intervención educativa diseñada para desafiar la enseñanza convencional de la historia, poniendo énfasis en las contribuciones de las mujeres, parece haber influido positivamente en la motivación de los estudiantes, particularmente en aspectos como el entusiasmo por aprender historia (Q1), la participación en actividades de rol (Q2) y la curiosidad por las hazañas de mujeres valientes en la historia (Q3). Estos hallazgos fueron corroborados por mejoras estadísticamente significativas en las puntuaciones post-intervención, evidenciadas por los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, que mostraron un valor Z de -3.016 y un valor p de 0.003 para el aumento en el entusiasmo por aprender historia, un valor Z de -2.209 y un valor p de 0.027 para el incremento en la participación en actividades de rol, y un valor Z de -2.076 y un valor p de 0.038 para el aumento en la curiosidad sobre las gestas históricas femeninas.

Sin embargo, en otros aspectos como la disposición para sumergirse en actividades educativas interactivas (Q4), la consideración previa de la igualdad de género en la historia (Q5) y el conocimiento preexistente sobre el Renacimiento (Q6), la intervención no produjo cambios estadísticamente significativos. Esto se indica por los valores Z de -1.120, -0.579 y -0.724 con valores p correspondientes de 0.263, 0.563 y 0.469, respectivamente.

En definitiva, la intervención mejoró efectivamente las dimensiones motivacionales del alumnado relacionadas con los roles históricos de las mujeres y el aprendizaje dinámico de la historia. Sin embargo, no alteró significativamente las percepciones iniciales de los estudiantes

sobre la igualdad de género en el contexto histórico ni su autoevaluación de la preparación y conocimiento en relación con temas históricos.

***TABLA 1**. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la motivación antes y después de la actividad*

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre_Q1 - Post_Q1	Rangos negativos	19a	23,03	437,50
	Rangos positivos	37b	31,31	1158,50
	Empates	13c		
	Total	69		
Pre_Q2 - Post_Q2	Rangos negativos	18d	24,11	434,00
	Rangos positivos	33e	27,03	892,00
	Empates	19f		
	Total	70		
Pre_Q3 - Post_Q3	Rangos negativos	18g	23,72	427,00
	Rangos positivos	32h	26,50	848,00
	Empates	20i		
	Total	70		
Pre_Q4 - Post_Q4	Rangos negativos	18j	23,42	421,50
	Rangos positivos	27k	22,72	613,50
	Empates	25l		
	Total	70		
Pre_Q5 - Post_Q5	Rangos negativos	27m	29,94	808,50
	Rangos positivos	27n	25,06	676,50
	Empates	15o		
	Total	69		
Pre_Q6 - Post_Q6	Rangos negativos	27p	26,35	711,50
	Rangos positivos	29q	30,50	884,50
	Empates	14r		
	Total	70		

Nota: a. Pre_Q1 < Post_Q1, b. Pre _Q1 > Post _Q1, c. Pre _Q1 = Post _Q1, d. Pre_Q2 < Post_Q2, e. Pre _Q2 > Post _Q2, f. Pre _Q2 = Post _Q2, g. Pre_Q3 < Post_Q3, h. Pre _Q3 > Post _Q3, i. Pre _Q3 = Post _Q3, j. Pre_Q4 < Post_Q4, k. Pre _Q4 > Post _Q4, l. Pre _Q4 = Post _Q4, m. Pre_Q5 < Post_Q5, n. Pre _Q5 > Post _Q5, o. Pre _Q5 = Pre_Q5, p. Pre_Q6 < Post _Q6, q. Pre _Q6 > Pre_Q6, r. Pre _Q6 = Pre_Q6

Fuente: elaboración propia

4.2. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para cognición antes y después de la actividad

El resumen de los resultados de una prueba de rangos con signo de Wilcoxon aplicada para evaluar la cognición de los estudiantes antes y después de una actividad educativa, proporcionó resultados interesantes.

La intervención educativa orientada a enriquecer la enseñanza de la historia a través de la inclusión de figuras femeninas históricas parece haber impactado positivamente la cognición de los estudiantes. Esto se observa en el aumento de puntuaciones post-intervención en aspectos cognitivos relacionados con la comprensión y el interés en la historia (Q1), la participación activa en la historia a través de actividades lúdicas (Q2), y el conocimiento y curiosidad sobre las contribuciones de las mujeres en la historia (Q3). Para estas preguntas, se registró una mayor cantidad de estudiantes que mostraron una mejora en la cognición después de la actividad en comparación con aquellos cuya cognición no mejoró o disminuyó.

Sin embargo, en lo que respecta a la preparación para sumergirse en actividades educativas interactivas (Q4), la reflexión previa sobre la igualdad de género en la historia (Q5) y el conocimiento preexistente sobre el Renacimiento y sus figuras destacadas (Q6), las diferencias en la cognición pre y post-intervención no fueron tan marcadas. Esto se evidencia por la paridad en los puntajes de mejoría y empeoramiento post-actividad, así como por la mínima diferencia en el número de estudiantes con mejorías en la cognición, lo que sugiere que la actividad no tuvo un efecto significativamente diferencial en estos aspectos de la cognición estudiantil.

Se concluye que la actividad tuvo un efecto favorable en la cognición estudiantil en términos de interés y comprensión histórica, especialmente en la apreciación de las contribuciones de las mujeres a la historia. No obstante, las diferencias menos pronunciadas en otras dimensiones cognitivas indican que el impacto puede no ser uniforme en todas las áreas evaluadas.

4.3. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para satisfacción antes y después de la actividad

Los datos proporcionados resumen los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon utilizada para medir la satisfacción de los estudiantes antes y después de una actividad educativa.

La intervención pedagógica, centrada en la reevaluación de la narrativa histórica con un enfoque en la igualdad de género, ha tenido un impacto diferencial en la satisfacción de los estudiantes. Los resultados indican un incremento en la satisfacción en cuanto a la percepción de la historia como una experiencia educativa similar a una película épica (Q13), la motivación y emociones en las clases de historia (Q15), y la participación y compromiso en las mismas (Q16), así como la idea de que las mujeres históricas sean las protagonistas en la narrativa de la historia (Q17), y las cuestiones de igualdad de género en la historia (Q18).

La interpretación de los resultados es la siguiente:

- Pre_Q13 - Post_Q13: Una mejora en la satisfacción tras la actividad fue reportada por un mayor número de estudiantes; sin embargo, el valor \(Z \) de -1,814 y el valor p de 0,070 sugieren que la diferencia no es estadísticamente significativa al 95% de nivel de confianza.

- Pre_Q15 - Post_Q15: Se observó una mejora en la satisfacción post-actividad, con un valor \(Z \) de -2,174 y un valor p de 0,030, lo cual es estadísticamente significativo al nivel del 95% de confianza.

- Pre_Q16 - Post_Q16: A pesar de que más estudiantes reportaron una mayor satisfacción post-actividad, el valor \(Z \) de -0,798 y el valor p de 0,425 indican que la diferencia no es estadísticamente significativa.

- Pre_Q17 - Post_Q17: Hubo un aumento en la satisfacción respecto a la representación de las mujeres en la historia, con un valor \(Z \) de -2,097 y un valor p de 0,036, señalando una

diferencia estadísticamente significativa al 95% de nivel de confianza.

- Pre_Q18 - Post_Q18: Un mayor número de estudiantes mostraron una satisfacción aumentada en temas de igualdad de género post-actividad, con un valor \(Z \) de -2,437 y un valor p de 0,015, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa al nivel del 95%.

En definitiva, la actividad tuvo un efecto generalmente positivo en la satisfacción de los estudiantes en aspectos específicos de la enseñanza de la historia y la inclusión de la igualdad de género en la narrativa histórica. Sin embargo, en cuanto a la percepción previa de la historia como una experiencia cinematográfica (Q13) y el nivel de participación y compromiso en las clases de historia (Q16), los resultados no fueron estadísticamente significativos. Estos hallazgos sugieren que mientras algunos componentes de la intervención mejoraron significativamente la satisfacción de los estudiantes, otros componentes requieren una investigación más detallada para determinar su efectividad.

4.4. Conclusiones Parciales

En el aspecto de la motivación y emoción hacia el aprendizaje histórico, la mayoría de los estudiantes experimentaron un aumento en la motivación para aprender sobre la historia y sus personajes del pasado tras la intervención. La participación en actividades interactivas, como juegos de roles, ha sido particularmente entusiasta. Se observó un incremento en la curiosidad de los estudiantes por las hazañas de mujeres valientes en la historia. Sin embargo, la preparación y emoción para abordar la historia desde una perspectiva de igualdad de género presentó resultados mixtos, con variaciones en las respuestas de los estudiantes, previas a la actividad.

Respecto a la cognición y el conocimiento preexistente, los cambios significativos en las respuestas post-test sugieren una mejora en la comprensión y conocimiento de los estudiantes sobre la historia.

La satisfacción con el aprendizaje de la historia mejoró después de la actividad, con los estudiantes mostrando una preferencia por este nuevo

enfoque comparado con los métodos tradicionales. Además, hubo un notable aumento en la satisfacción al ver a las mujeres históricas ocupar un lugar central en la narrativa histórica y un mayor interés en las cuestiones de igualdad de género tras la intervención.

Aunque la diferencia en cuanto al compromiso en las clases de historia no fue estadísticamente significativa para la pregunta Q16, se subraya la importancia de investigar cómo la actividad podría influir en la participación estudiantil en futuros estudios.

5. DISCUSIÓN

Un estudio ha examinado cómo las metodologías activas pueden ayudar a reducir la ansiedad y aumentar la confianza y el interés de los estudiantes en el material del curso (Bell, 2010). Las metodologías activas, al promover una participación más directa y significativa de los estudiantes, pueden ayudar a cultivar un ambiente de aula más inclusivo y emocionalmente positivo.

En el contexto de la pedagogía crítica, un enfoque que valora la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes, las metodologías activas y una consideración cuidadosa de las emociones en el aula son esenciales para promover una enseñanza y aprendizaje efectivos (Shor, 1992).

Barragán (2022) investiga los juicios simulados como método pedagógico para la reconstitución de procesos judiciales por parte de estudiantes. Valverde (2010) argumenta que el objetivo principal del estudio de la Historia es dotar a los estudiantes de la capacidad de entender su realidad, apreciando tanto experiencias colectivas como la estructura social actual. La historia se basa en narrativas y análisis de fenómenos pasados y sus efectos posteriores, lo que puede ser complejo para los estudiantes debido a la necesidad de contextualización. La simulación educativa es presentada como una técnica eficaz para la enseñanza de la Historia, mejorando la comprensión de conceptos complejos y permitiendo la manipulación de variables espacio-temporales para experiencias de aprendizaje más inmersivas.

Conca et al. (2023) exploraron un método de evaluación del aprendizaje basado en una simulación de juego de roles para negociaciones. Se encuestó a estudiantes de posgrado antes y después de la simulación, identificando un cambio en sus percepciones: de enfocarse en gestión de riesgos a buscar oportunidades cooperativas, de valores medioambientales a valores de desarrollo, y de poder estructural a poder institucional y basado en el conocimiento. La metodología de comparar encuestas pre y post-simulación proporciona una forma alternativa de evaluación que, complementada con discusiones, enriquece la experiencia educativa. Siguiendo con el tema de las encuestas, Stumbar et al. (2022) presenta los resultados de una encuesta post-taller que evalúa los efectos percibidos de la sesión y la experiencia con pacientes estandarizados de minorías sexuales y de género (SGM), así como sugerencias para la inclusión curricular y evaluación de estos temas.

6. CONCLUSIONES

Se ofrece una síntesis del impacto de una intervención educativa diseñada para mejorar la motivación, cognición y satisfacción de los estudiantes en el aprendizaje de la historia, poniendo especial énfasis en la inclusión de figuras femeninas en la narrativa histórica.

La inteligencia artificial ha demostrado ser un recurso valioso para proporcionar una experiencia educativa interactiva y equilibrada en términos de género. La capacidad de generar perfiles de personajes históricos y plantear preguntas interactivas ha enriquecido el aprendizaje y permitido abordar las disparidades de género en la enseñanza histórica.

La actividad "¿Quién es quién en la historia?" resalta el impacto positivo de incluir figuras históricas femeninas en el currículo, lo cual ha mejorado la percepción de género de los estudiantes y ha fomentado una comprensión más completa y equitativa de la historia.

La iniciativa ha cuestionado con éxito el enfoque convencional en la enseñanza de la historia y ha destacado el rol crucial de las mujeres en el desarrollo de la sociedad, promoviendo una representación más justa y equilibrada.

Esta iniciativa contribuye directamente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular a la igualdad educativa y de género, al promover la igualdad en la educación y abordar las desigualdades históricas en la representación de género.

La necesidad de revisar y actualizar los materiales educativos es evidente para superar los sesgos de género y ofrecer una educación histórica completa y equitativa. Es esencial que las contribuciones de las mujeres sean reconocidas y valoradas en igual medida que las de los hombres.

La investigación subraya la necesidad de continuar con estas iniciativas y de expandirlas a otros niveles educativos y temáticas. Solo a través de un esfuerzo constante y consciente podemos lograr una enseñanza histórica que refleje la verdadera diversidad y riqueza de las contribuciones humanas.

6.1. CUMPLIMIENTO DE LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En base a las conclusiones detalladas del estudio, podemos deducir que se han cumplido varias de las hipótesis planteadas en relación con la variabilidad significativa en la motivación, cognición y satisfacción de los estudiantes tras la implementación de metodologías activas y pedagogía crítica.

La hipótesis nula, H0, que propone la invariabilidad en la cognición, motivación y satisfacción, se rechaza. Los resultados del estudio muestran cambios positivos y significativos que refutan la invariabilidad. Se observó un aumento en la motivación de los estudiantes, especialmente en su entusiasmo por aprender sobre figuras históricas del pasado y su participación en actividades interactivas. Esto confirma que la hipótesis H2, que anticipaba una variabilidad significativa en la motivación, se ha cumplido.

Se infiere un aumento en la curiosidad y el conocimiento de los estudiantes sobre las contribuciones de las mujeres en la historia, sugiriendo así que la hipótesis H1 también se ha cumplido.

Por último, la hipótesis H3, que preveía una variabilidad significativa en la satisfacción de los estudiantes con las metodologías activas, se sostiene. Los estudiantes expresaron una mayor satisfacción con el nuevo enfoque de aprendizaje en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales, y mostraron un mayor interés en las figuras femeninas históricas y en las cuestiones de igualdad de género después de la intervención educativa.

6.2. Reflexiones Finales

La actividad propuesta ha tenido un impacto positivo en la motivación, satisfacción e interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia. Han demostrado un mayor entusiasmo por aprender sobre la historia y sus personajes y han expresado un interés incrementado en abordar la historia desde una perspectiva de igualdad de género. Las actividades interactivas, como los juegos de roles, han emergido como herramientas efectivas para mejorar la motivación y satisfacción de los estudiantes, y centrarse en personajes históricos femeninos y en la historia desde una perspectiva de igualdad de género puede ser una estrategia efectiva para mejorar la inclusión y diversidad en la educación histórica. Se recomienda la implementación de más actividades de este tipo y la evaluación continua de su impacto en diferentes grupos de estudiantes para consolidar estas conclusiones y adaptar el enfoque de acuerdo con las necesidades y respuestas de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Appel, M., & Gnambs, T. (2023). Women in fiction: Bechdel-Wallace Test results for the highest-grossing movies of the last four decades. Psychology of Popular Media, 12(4), 499–504. https://doi.org/10.1037/ppm0000436

Barragán, G. S. (2022). La simulación de juicios desde una perspectiva histórica y docente. Journal of Legal Education, 1, 129-135.

Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. Citizenship Teaching & Learning, 7(2), 131-142. https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131_1

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2), 39-43.

Blumberg, R.L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: gender bias in textbooks. Prospects 38, 345–361. https://doi.org/10.1007/s11125-009-9086-1

Carroll, M. (2021). Childhood in History: Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds, Childhood in the Past, 14, 1,72-74. https://doi.org/10.1080/17585716.2021.1905885

Chawira, M. (2017). Constructing an enabling learning environment for the development of critical thinking skills in history teaching (Tesis doctoral). University of the Free State.

Conca, K., Ostovar, A., & Tekenet, R. (2023). Assessing the Learning Outcomes of a Role-Playing Simulation in International Environmental Politics. Journal of Political Science Education, 1-19.

Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (2020). Critical Thinking About Inequality: An Emerging Lens. En Feminist Theory Reader (5ª ed., pp. 9). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003001201

Freire, P. (2021). Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed. Bloomsbury Publishing.

Kirkpatrick, D.L. (1975) Techniques for evaluating training programs. Evaluating Training Programs, 5, 1-17, Alexandria, ASTD: VA.

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. En R. L. Craig (Ed.), Training and development handbook: A guide to human resource development (2nd ed., pp. 301–319). New York: McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D. L. (1996). Invited reaction: reaction to Holton article. Human Resource Development Quarterly, 7, 23–25. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070104

Phillips, J.J., & Phillips, P.P. (2002). The four levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. Alexandria, VA: Association for Talent Development.

Praslova, P. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. Educ Asse Eval Acc, 22, 215-225. https://doi.org/10.3991/ijim.v12i7.9665

Reis, C. S., & Formosinho, M. D. D. (2020). Grounding education philosophically: an essay on behalf human happiness.

Scheiner-Fisher. C. & Russell, W. B. (2012). Using Historical Films to Promote Gender Equity in the History Curriculum, The Social Studies, 103(6), 221-225. https://10.1080/00377996.2011.616239

Shor, I. (1992). Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. University of Chicago Press.

Stumbar, S. E., Garba, N. A., de la Cruz, M., Bhoite, P., & Uchiyama, E. (2022). CME Article: Integration of Sex and Gender Minority Standardized Patients into a Workshop on Gender-Inclusive Patient Care: Exploring Medical Student Perspectives. Southern Medical Journal, 115(9), 722-726. https://doi.org/10.14423/SMJ.0000000000001435

Terry, F. (1989). Women's History and Children's Perceptions Of Gender. Teaching History, 56, 20-24. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/43259532

Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. Tejuelo (Trujillo), 9, 83–99.

SIMONE DE BEAUVOIR ET SA VISION EXISTENTIALISTE EN CLASSE DE FLE : UNE PERSONNALITÉ ET UNE PENSÉE TOUJOURS D'ACTUALITÉ

ALEXANDRA MARTI
MARÍA DEL CARMEN PARRA SIMÓN
Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION

Près de soixante-quinze ans après sa publication, *Le Deuxième Sexe* (1949) est encore présenté comme un livre essentiel. Comme chacun le sait, le postulat de Simone de Beauvoir : « On ne naît pas femme, on le devient » souligne que non seulement il n'y a pas de nature féminine préétablie justifiant la ségrégation sexuelle, mais aussi que « la condition de femme et l'existence en tant que femme est un combat » (Igloi et Favier, 2005 : 9). Cet ouvrage présente une analyse des modalités sociologiques, psychologiques et économiques de la hiérarchie des sexes. L'auteure montre l'universalité du rapport de dominance des hommes sur les femmes. Ces dernières sont invitées à profiter de leur liberté pour sortir du rôle de servante, de victime et de mère. A travers cet essai, qui se veut didactique et articulé autour d'un raisonnement clair et précis, Simone de Beauvoir se fait donc « porte-parole » de la condition féminine et se place en femme de lettres française engagée. Disciple du mouvement existentialiste, nous verrons en classe de FLE, niveau C1, que son argumentation convaincante fait d'elle une « écrivaine engagée ». Chemin faisant, les idées-clés du *Deuxième Sexe* seront présentées succinctement. Il nous a paru opportun d'en choisir trois, mais la liste est loin d'être exhaustive. Nous analyserons donc avec les étudiants de FLE le thème de la femme comme « construction sociale », puis les explications que donne Simone de Beauvoir en

s'appuyant sur la biologie, la psychanalyse, l'histoire et les mythes, et enfin l'expérience vécue et les perspectives de libération. Ainsi, cet essai est devenu la bible féministe, si bien que Simone de Beauvoir est considérée comme la mère spirituelle de beaucoup de féministes.

2. OBJECTIFS

- Lire quelques extraits emblématiques du *Deuxième sexe* (tome 1 et 2)
- Comprendre la vision existentialiste de Simone de Beauvoir
- Débattre sur l'argumentation de l'écrivaine
- Analyser les explications que donne Simone de Beauvoir sur la biologie, la psychanalyse, l'histoire et les mythes
- Accepter l'expérience vécue et s'ouvrir aux perspectives de libération

3. MÉTHODOLOGIE

Cette proposition didactique sur Simone de Beauvoir prêtera un vif intérêt à la classe inversée (*Flipped Classroom*), modèle d'enseignement qui renverse l'enseignement traditionnel. C'est ainsi que les étudiants prendront connaissance de certains contenus en dehors de la classe, moyennant des lectures variées ou des vidéos sur internet. Le temps du cours sera alors consacré à un travail plus approfondi pour assimiler des connaissances via des activités de résolution de problèmes, de discussions, de débats sur la pensée beauvoirienne, etc. Ce sera un bon moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les étudiants et le professeur. Grâce à la classe inversée, les apprenants se responsabiliseront de leurs propres apprentissages sous la guidance de l'enseignant qui deviendra un accompagnateur attentif.

Notre méthodologie favorisera une ambiance d'appartenance qui facilitera la communication, la participation, la confrontation d'idées et la construction d'apprentissages significatifs. Elle sera orientée par le fait

qu'apprendre c'est modifier les schémas de pensée et d'action pour mieux comprendre la réalité et y prendre part. Par conséquent, "faire apprendre" n'est pas seulement procéder à une simple transmission d'information d'un sujet à l'autre, c'est permettre à un apprenant de remettre en question ses savoirs antérieurs, l'aider à aller au-delà des évidences, des stéréotypes, du sens commun, pour modifier sa façon de se représenter le monde et les phénomènes qui s'y produisent, acquérir des techniques d'intervention, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre. Au cours de ce processus, le professeur devient le principal médiateur entre l'organisation de l'ambiance scolaire et le développement des compétences des étudiants.

4. RÉSULTATS

4.1 SIMONE DE BEAUVOIR : UNE VISION EXISTENTIALISTE

Comme assise de sa pensée, il conviendra d'expliquer en classe de FLE que Simone de Beauvoir revendique la philosophie existentialiste. Comment l'expliquer? Pour répondre à cette question, le professeur rappellera brièvement que Jean-Paul Sartre fut le représentant des existentialistes, du moins pour le grand public. Il appartient tout comme Simone de Beauvoir à la branche athée de l'existentialisme. Sartre se tourne donc, comme le mentionne Celeux (1986 : 66) « vers le monde, vers les hommes, vers les choses ». Dans *L'existentialisme est un humanisme*, Jean-Paul Sartre (1996 : 29) argumente sa thèse :

> L'existentialisme athée, que je représente, est plus cohérent. Il déclare que si Dieu n'existe pas, il y a au moins un être chez qui l'existence précède l'essence, un être qui existe avant de pouvoir être défini par aucun concept et que cet être c'est l'homme ou, comme dit Heidegger, la réalité-humaine. Qu'est-ce que signifie ici que l'existence précède l'essence? Cela signifie que l'homme existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde, et qu'il se définit après. L'homme, tel que le conçoit l'existentialiste, s'il n'est pas définissable, c'est qu'il n'est d'abord rien. Il ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait.

Au moyen de cette citation, le professeur montrera comment Sartre donne toute son importance au fait même d'exister, d'être en relation avec le monde, avant de devenir « quelqu'un ». En simplifiant,

l'homme doit se créer sa propre essence. C'est en se jetant dans le monde, en y souffrant, en y luttant, qu'il se définit petit-à-petit. L'être humain n'est pas prédéfini en soi, c'est précisément ce qui le différencie des choses et des animaux. La tendance permanente à vouloir se dépasser est constitutive de chaque conscience. Nous dépassons notre situation, notre condition, en nous choisissant librement dans nos actes.

Simone de Beauvoir appelle ce mouvement « transcendance ». L'obligation morale, selon elle, consiste à assumer le choix de soi-même en liberté. La liberté consciemment vécue et réalisée fonde, d'après elle, la dignité humaine. Toutefois, bien que son œuvre soit fondée sur les mêmes options existentialistes que l'œuvre de Sartre, elle s'en différencie dans la mesure où Simone de Beauvoir se réfère rarement au discours philosophique, préférant, à la formulation d'une théorie, une réflexion directe et ininterrompue sur le vécu. Contrairement à Sartre, elle a cherché à appliquer l'existentialisme à l'analyse des rôles de chaque sexe :

> C'est en reprenant à la lumière de la philosophie existentielle les données de la préhistoire et de l'ethnographie que nous pourrons comprendre comment la hiérarchie des sexes s'est établie. Nous avons posé déjà que lorsque deux catégories humaines se trouvent en présence, chacune veut imposer à l'autre sa souveraineté ; si toutes deux sont à même de soutenir cette revendication, il se crée entre elles soit dans l'hostilité, soit dans l'amitié, toujours dans la tension, une relation de réciprocité ; si une des deux est privilégiée, elle l'emporte sur l'autre et s'emploie à la maintenir dans l'oppression (Beauvoir, 1976, Vol I : 111).

Simone de Beauvoir dénonce cette oppression et c'est la raison pour laquelle elle défend l'idée que la femme doit reconquérir la responsabilité de sa propre vie. D'après elle, « on ne naît pas femme, on le devient ». Cette citation très célèbre du *Deuxième sexe* veut nous montrer que les préjugés attribuent une nature spécifique et essentielle à la femme notamment en la réduisant à son corps et à la maternité et en la plaçant dans une position d'infériorité « essentielle ». Or, la femme, comme tout être humain, n'a pas de prédéfinition essentielle. En somme, Simone de Beauvoir veut nous faire comprendre qu'être belle, éloquente, sensible ou craintive, ne sont pas des traits essentiels relevant d'une nature féminine mais acquis et acceptés par une éducation qui intériorise des préjugés sociaux. Cela signifie que notre culture, notre

éducation nous ont transmis ces caractéristiques, que nous avons assimilées nous-mêmes du fait d'une soi-disant « nature ». Toutefois, la philosophie existentialiste détruit ce point de vue puisque la femme, en tant qu'être humain, est douée de libre-arbitre qu'elle peut et doit exercer afin de s'accomplir en tant que telle. Une femme « devient » femme par ses choix et son engagement de sujet libre.

L'existentialisme est également une philosophie de l'égalité plaçant la liberté au premier plan. C'est notre liberté qui caractérise notre existence. L'essence n'est donc pas prédéfinie, elle n'est que le reflet des choix opérés par le libre-arbitre qui permet de donner un sens à notre situation. Ce n'est pas parce que nous naissons « fille » que cela détermine absolument nos choix de sujet pensant et agissant. Nous choisissons de donner un sens à notre situation. Par exemple, une fille peut choisir de jouer au rugby, de conduire des camions, de piloter des avions, de devenir juge parce qu'aucun destin n'est légitimement tracé. C'est par nos choix et nos actes que nous sommes nous-mêmes.

C'est ainsi que la philosophie existentialiste de Sartre et de Beauvoir rejette l'idée d'une nature féminine car « l'existence précède l'essence ». Chemin faisant, l'éducation peut et doit favoriser un changement de perspective culturel. On voit donc que l'idée de nature féminine est diffusée par les préjugés de la société, construits et maintenus au sein de la culture ambiante. Ces préjugés maintiennent les femmes dans l'infériorité, l'oppression et la soumission. Cependant, l'idée de nature féminine n'est pas acceptable : nous ne naissons pas achevés, nous orientons notre avenir grâce à nos choix, nous nous réalisons par notre conscience et notre liberté. En ce sens, l'existentialisme est un humanisme.

4.2 UNE ARGUMENTATION CONVAINCANTE

D'un point de vue existentialiste, Simone de Beauvoir étudie dans son essai *Le Deuxième sexe* la condition des femmes. Pour cela, elle révèle ce que l'on appelle la nature féminine selon la construction sociale et culturelle au service des pouvoirs d'oppression du patriarcat. En ce sens, l'objectif de cet ouvrage est de mettre en lumière la trajectoire qu'a empruntée la « réalité féminine » au fil de son évolution aussi bien historique que psychologique. Or, l'accomplissement de la femme, au

sein de la société, s'avère être problématique, en raison de l'assimilation de l'humanité au sexe masculin. Il est vrai que l'humanité est pensée de façon masculine et donc que la femme se définit par rapport à l'homme. Par conséquent, elle ne jouit d'aucune existence en soi et se complait dans son rôle d'Autre :

> L'histoire nous a montré que les hommes ont toujours détenu tous les pouvoirs concrets ; depuis les premiers temps du patriarcat ils ont jugé utile de maintenir la femme dans un état de dépendance ; leurs codes se sont établis contre elle ; et c'est ainsi qu'elle a été concrètement constituée comme l'Autre (Beauvoir, 1976, Vol I : 239).

La femme semble donc exister pour et par le sexe masculin auquel elle est soumise. Il devient alors légitime de s'interroger sur le fondement de cette suprématie masculine à laquelle est acculé l'asservissement féminin. Simone de Beauvoir questionne les liens complexes qui unissent hommes et femmes au sein du monde ainsi que la conception de l'image et la place de la femme dans l'avenir :

> Comment toute cette histoire a-t-elle commencé? On comprend que la dualité des sexes comme toute dualité se soit traduite par un conflit. On comprend que si l'un des deux réussissait à imposer sa supériorité, celle-ci devait s'établir comme absolue. Il reste à expliquer que ce soit l'homme qui ait gagné au départ […] D'où vient que ce monde a toujours appartenu aux hommes et que seulement aujourd'hui les choses commencent à changer? Ce changement est-il un bien? Amènera-t-il ou non un égal partage du monde entre hommes et femmes? (Beauvoir, 1976, Vol I : 24).

Par l'étendue de son traitement de la question des femmes, par ses différentes approches - sociologique, psychologique, biologique, philosophique, littéraire, historique - Simone de Beauvoir a mis en exergue, comme l'indique Rodgers (1998), une multitude de questions qui ont traversé les débats féministes dans l'Hexagone mais aussi au-delà de ses frontières. Sa lecture opère comme une source d'enrichissement faisant ressortir les différentes orientations des féministes. *Le Deuxième sexe* sert également de point d'ancrage. En définissant d'une manière singulière la situation de la femme qui se découvre et se choisit dans un monde strictement masculin, Simone de Beauvoir explique que la femme devient un « objet », elle est alors vouée à l'immanence car sa

transcendance sera perpétuellement investie par une autre conscience essentielle et souveraine :

> Le drame de la femme, c'est ce conflit entre la revendication fondamentale de tout sujet qui se pose toujours comme l'essentiel et les exigences d'une situation qui la constitue comme inessentielle (Beauvoir, 1976, Vol I : 34).

En accord avec Galster (2007), l'introduction du *Deuxième sexe*, dans laquelle Simone de Beauvoir signale ses présupposés, est suivie d'une sorte d'état des lieux dans lequel elle examine les sciences et les théories. Elle consacre ensuite les pages qui restent dans le premier livre d'une part à l'histoire des femmes, de la préhistoire à nos jours, et d'autre part elle examine les mythes inventés par les hommes. Aux « faits » et aux « mythes » du premier tome suit, dans le second, l'expérience vécue par les femmes. Ici, Simone de Beauvoir inverse la perspective du premier tome : elle décrit d'un point de vue féminin les différentes étapes qui constituent la vie des femmes, les situations qu'elles peuvent assumer de manière authentique ou se les voiler. À la fin de son ouvrage, Beauvoir signale les conditions de la libération.

5. DISCUSSION

5.1 LES EXPLICATIONS : BIOLOGIE, PSYCHANALYSE, HISTOIRE, MYTHES

Dans *Le Deuxième sexe*, Simone de Beauvoir explique que la femme s'est trouvée cantonnée dans les activités domestiques qui l'ont maintenue dans l'immanence.

> Les travaux domestiques auxquels elle est vouée, parce qu'ils sont seuls conciliables avec les charges de la maternité, l'enfermement dans la répétition et dans l'immanence ; ils se reproduisent de jour en jour sous une forme identique qui se perpétue presque sans changement de siècle en siècle ; ils ne produisent rien de neuf (Beauvoir, 1976, Vol I : 112).

Dépendante des tâches ménagères, la femme devient cet Autre qui permet à l'homme, le Sujet, l'Absolu, de se positionner en tant qu'essentiel. Ainsi, est introduit dans ce livre le concept hégélien où une conscience, un sujet ne se positionnent que par l'opposition. S'offre alors à

nous une dualité : celle de la confrontation entre un essentiel qui tend à s'affirmer en sujet, le sexe masculin, en constituant l'autre, la femme, comme objet inessentiel. L'on peut s'interroger sur la légitimité de cette exclusivité masculine de demeurer dans l'essentiel suprême. Effectivement, le masculin apparaît affranchi de toute relativité et jouit d'une existence en soi, se plaçant alors comme Un et définissant la position du féminin comme Autre.

Or, au vu de la pérennité de cette disposition, il faut convenir d'une certaine « soumission » de la femme à l'égard de cette hiérarchie, à l'égard du sexe masculin. Afin de comprendre l'origine de cette aliénation et pour sortir de cette dépendance, Simone de Beauvoir s'intéresse à la biologie, à la psychanalyse afin de voir ce que ces sciences et théories ont à dire sur la physiologie, la psychologie des femmes.

Dans le chapitre des « données de la biologie », Simone de Beauvoir résume les inconvénients du cycle menstruel qui s'accomplit dans la douleur et dans le sang, du travail fatiguant de la grossesse qui exige de lourds sacrifices, des accouchements douloureux, parfois mortels.

De même, le chapitre intitulé « la mère » s'ouvre sur une brève analyse de la contraception, suivie d'une quinzaine de pages sur l'avortement, donnant en somme la priorité au refus de maternité. En effet, Simone de Beauvoir constate que la reproduction et la maternité jouent un rôle important dans l'aliénation des femmes. Elle explique que le corps féminin est perçu négativement à cause du fait que ces manifestations signifient la féminité, elle-même dévaluée :

> De même que le pénis tire du contexte social sa valeur privilégiée, de même c'est le contexte social qui fait de la menstruation une malédiction. L'un symbolise la virilité, l'autre la féminité : c'est parce que la féminité signifie altérité et infériorité que sa révélation est accueillie avec scandale (1976 : 75).

Après la biologie, Simone de Beauvoir examine la psychanalyse et rejette le modèle de formation de la femme élaboré par la psychanalyse freudienne car elle signale que la théorie de Freud est tributaire de sa perspective masculine :

> Freud ne s'est pas beaucoup soucié du destin de la femme ; il est clair qu'il en a calqué la description sur celle du destin masculin dont il s'est borné à modifier quelques traits (Beauvoir, 1976, Vol I : 81).

De plus, la construction du sujet y est présentée comme universelle, alors que pour Simone de Beauvoir, le modèle Freudien ne correspond qu'à la société patriarcale :

> Le phallus prend tant de valeur parce qu'il symbolise une souveraineté qui se réalise en d'autres domaines. Si la femme réussissait à s'affirmer comme sujet, elle inventerait des équivalents du phallus (Beauvoir, 1976, Vol I : 93).

L'envie du pénis qu'éprouverait la fillette, est, selon l'auteure, une version moderne de la femme en tant qu' « homme mutilé », donc toujours conçue par rapport à l'homme. Même si la fillette regrettait en effet l'absence du pénis, argumente-t-elle, le motif ne pourrait avoir que la valeur que la société attribue à la « petite différence » comme signe de virilité. A partir de ces présupposés, Simone de Beauvoir doit nécessairement repousser la psychanalyse.

Dans les différents domaines analysés, Simone de Beauvoir n'a donc pas trouvé de réponse à la question de savoir pourquoi, dans l'histoire, l'homme est devenu de façon durable le sujet et la femme l'objet. Toutefois, elle sait que ni la biologie, ni la psychologie, ni même le matérialisme historique n'expliquent l'assujettissement éternel des femmes par les hommes, mais la tendance à la domination des mâles institutionnalisée par eux, dans l'éducation, la société, l'histoire, tout simplement. Même au temps des nomades, la femme était essentiellement occupée par la reproduction de l'espèce. Elle enfantait alors que l'homme inventait : il s'appropriait le monde afin d'assurer la survie de l'espèce.

La partie consacrée aux mythes correspond essentiellement à une réflexion philosophique où l'auteure montre que la femme doit posséder pour l'homme un double visage qu'il projette dans les mythes, les légendes, le culte religieux et la littérature. D'une part, celui de l'objet obéissant et de l'autre celui du sujet libre : «Voilà donc pourquoi la femme a un double et décevant visage : elle est tout ce que l'homme appelle et tout ce qu'il n'atteint pas » (Beauvoir, 1976, I : 318). Bien que la femme ait été conditionnée à refléter l'homme tel qu'il se voit

lui-même, elle se dérobe toujours à cette fin, elle n'est pas définitivement maîtrisable.

5.2 EXPÉRIENCE VÉCUE ET PERSPECTIVES DE LIBÉRATION

Le deuxième tome commence par l'incontournable petite phrase qui pour tant de gens résume le *Deuxième sexe* : « On ne naît pas femme, on le devient ». Cette phrase résume, sous forme condensée, le contenu de l'œuvre : il n'y a pas d'essence féminine, pas de destin imposé par l'anatomie. Si toutefois l'histoire semble montrer le contraire, c'est parce que la société est une société patriarcale, dont les valeurs sont masculines :

> La femme elle-même reconnaît que l'univers dans son ensemble est masculin ; ce sont les hommes qui l'ont façonné, régi, et qui encore aujourd'hui le dominent (Beauvoir, 1976, Vol II : 484).

Dans la deuxième partie du *Deuxième sexe*, Simone de Beauvoir montre comment la femme est « programmée » par la société dans les différentes étapes de sa vie _ l'enfance, l'adolescence, la jeunesse, la vieillesse_ et comment elle vit elle-même cette programmation. C'est en quelque sorte un inventaire de l'expérience vécue comme condition de son dépassement. Simone de Beauvoir aborde donc, ouvertement et sans tabous, des thèmes tels que menstruation, initiation sexuelle, pénétration, grossesse, accouchement et ménopause. Dans ces situations, la femme se voit essentiellement comme lieu d'opérations dont elle n'est pas l'auteur. La pénétration est ressentie par la jeune fille comme un viol, horrible parce qu'imposée :

> C'est par un rapt réel ou simulé que la femme était jadis arrachée à son univers enfantin et jetée dans sa vie d'épouse : c'est une violence qui la change de fille en femme : on parle aussi de « ravir » sa virginité à une fille, de lui « prendre » sa fleur. Cette défloration n'est pas l'aboutissement harmonieux d'une évolution continue, c'est une rupture abrupte avec le passé, le commencement d'un nouveau cycle (Beauvoir, 1976, Vol II : 147).

Dans son chapitre sur la mère, Simone de Beauvoir entame une discussion sur la contraception et l'avortement, ce qui est significatif de son hostilité envers la maternité. A ce sujet, la plupart des féministes s'opposent à Beauvoir : Chawal, Gauthier, Kristeva et Leclerc insistent

toutes sur la nécessité de penser la maternité sérieusement, et refusent la position de l'auteure qu'elles considèrent comme un moment historique destiné à être ultérieurement dépassé, ou comme une dérobade.

Simone de Beauvoir porte également un jugement négatif sur la ménopause. Quant à l'institution du mariage, Beauvoir n'en pense pas grand bien : le mariage transforme en droits et obligations ce qui devrait être vécu comme échange spontané. Elle prône le droit à des partenaires sexuels en-dehors du mariage. Elle s'interroge sur les conditions de l'indépendance. Selon elle, la liberté totale est le but de la femme indépendante. Cette liberté est une somme de libertés particulières et intrinsèquement interdépendantes. Elle implique une subjectivité pratique c'est-à-dire la possibilité pour chacun d'agir dans le monde. C'est une liberté en situation.

Or, pour que chacun puisse agir, il faut que la liberté concrète soit également répartie. La conquête du droit de vote alors toute récente demeure abstraite si les droits civiques ne s'accompagnent pas d'un accès au travail. Le salaire est garant de l'autonomie de la femme, de son indépendance personnelle. Simone de Beauvoir a ici le point de vue existentialiste que l'être humain ne trouve sa valeur que dans l'exercice de sa liberté. Le propre de l'existant, c'est sa liberté.

C'est en termes de liberté et non de bonheur que la condition féminine est envisagée, car le bonheur peut être défini par une situation imposée. Liberté et indépendance sont ici synonymes. Simone de Beauvoir envisage donc une solution possible à la lutte des sexes : la libre reconnaissance de chaque individu par l'autre. Elle prône l'égalitarisme. Pour cela, elle compte sur l'avènement d'une société vraiment socialiste permettant l'épanouissement total de la femme. Le socialisme viendrait donc libérer la femme du capitalisme et du patriarcat par l'établissement d'une société égalitaire.

Le titre donné à ce livre peut, dès lors, prendre une autre signification: si l'auteure l'a choisi, c'est pour faire reconnaître qu'il existe un autre sexe, une autre catégorie d'êtres à part entière. « Deuxième » est à comprendre au niveau historique : la reconnaissance de la Femme en tant qu'être pensant arrive après celle de l'Homme. Elle a foi en l'avenir.

Elle est convaincue qu'un jour, *Le Deuxième sexe* deviendra dans les mentalités simplement le sexe féminin en complémentarité et non en opposition avec le sexe masculin. Le livre se termine par une sorte d'hymne à la relation authentique entre les sexes :

> C'est au sein du monde donné qu'il appartient à l'homme de faire triompher le règne de la liberté ; pour remporter cette suprême victoire il est entre autres nécessaire que par-delà leurs différenciations naturelles hommes et femmes affirment sans équivoque leur fraternité. (Beauvoir, 1976, Vol II: 652).

6. CONCLUSION

Simone de Beauvoir représente l'affirmation d'une personnalité et d'une pensée à inculquer en classe de FLE. L'une et l'autre ont contribué à faire entrer les femmes dans leur histoire, autrement dit, l'Histoire. *Le Deuxième Sexe*, quant-à lui, aura déclenché maintes libertés dans tous les domaines, influençant encore une bonne part de ce que disent, font ou écrivent les femmes d'aujourd'hui. En effet, nombreux sont les thèmes développés par cette auteure qui ont servi de fondement théorique aux revendications féministes: l'avortement, le droit à la contraception ou la revendication d'une sexualité librement choisie. Il est donc certain que sans *Le Deuxième Sexe* le débat féministe avec ses conséquences concrètes dans la société n'en serait pas au stade où il se trouve aujourd'hui. Il en est de même pour la recherche sur les Femmes et le genre. Voilà pourquoi Galster (2004) n´hésite pas à parler du *Deuxième sexe* comme « le livre fondateur du féminisme moderne ». Certes, l'ouvrage a choqué, lors de sa publication, mais il a surtout réveillé et libéré les consciences en ouvrant de nouvelles perspectives. Ainsi ce qui a été construit par les normes sociales et les hommes peut être modifié, déconstruit et repensé.

7. RÉFÉRENCES

Beauvoir, S. De. (1976). *Le deuxième sexe*. Gallimard, vol1.

Beauvoir, S. De. (1976). *Le deuxième sexe*. Gallimard, vol 2.

Celeux, A-M. (1986). *Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir : Une expérience commune, deux écritures.* Nizet.

Galster, I. (2007). « *Le Deuxième sexe* : Fondement du féminisme égalitaire » dans *Beauvoir dans tous ses états*. Editions Tallandier.

Galster, I. (2004). *Simone de Beauvoir : Le Deuxième Sexe : Le livre fondateur du féminisme moderne en situation.* Editions Champion.

Igloi K. et Favier I. (2005). « Femmes : Combats et débats. Quel avenir pour le féminisme aujourd'hui? ». *Revue Chantiers Politiques*, n° 3, 1-14.

Rodgers, C. (1998). *Le Deuxième Sexe de Simone de Beauvoir : Un héritage admiré et contesté.* L'Harmattan.

Sartre, J-P. (1996) : *L'existentialisme est un humanisme.* Gallimard.

BRECHAS DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. MECANISMOS FOCALIZADOS EN ELIMINAR DESVENTAJAS

ANA MARÍA CASTRO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En el presente texto se va a tratar la problemática de la brecha de género delimitado al entorno educativo. Este parámetro de estudio se define como una medida que muestra la distancia entre mujeres y hombres respecto a un mismo indicador reflejando la grieta o disparidad existente entre los sexos respecto a las oportunidades de acceso y control de recursos económicos, sociales, culturales, políticos…y, por tanto, también los educativos.

Se centra, como objetivo principal, en exponer la figura de la brecha de género en el ámbito de la educación desde el punto de vista de los más destacados Organismos a nivel internacional. Se persigue, especialmente, resaltar los mecanismos que pueden ayudar a erradicar las distintas desventajas que se producen.

La metodología utilizada es el análisis de contenidos basado en la revisión de diferentes instrumentos internacionales.

Por un lado, hay que recordar que multitud de Organismos internacionales públicos y privados se ocupan de esta materia siendo la prioridad principal de la UNESCO[2] (educación, ciencia y cultura) que entiende la educación como un derecho humano esencial[3] así como la base para

[2] En https://www.unesco.org/es

[3] Los Derechos Humanos están impregnados de tres valores fundamentales que son: la dignidad, la igualdad y la libertad.

consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible[4]. Concretamente, impulsa que se preste atención a la igualdad de género[5] en todo el sistema educativo en relación al acceso, contenido, contexto y prácticas de enseñanza y aprendizaje así como a los resultados del aprendizaje y a las oportunidades de vida y trabajo. Para ello ha diseñado diferentes instrumentos entre el que destaca la Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación (2019-2025) [6] centrada en la transformación de todo el sistema en beneficio de todo el alumnado por igual con tres intervenciones clave: mejores datos para sustentar la acción, mejores marcos jurídicos y políticos para promover los derechos y mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para el empoderamiento.

Por otro lado, no podemos olvidar los ODSs[7] que son una excelente oportunidad para vencer múltiples desigualdades entre las que se topan la inserción plena de las niñas y mujeres en todas las esferas de la sociedad como condición *sine qua non* para lograr las metas propuestas para el 2030. Para ello, fomenta compromisos de garantías políticas para eliminar las brechas de género en el medio educativo.

El enfoque para eliminar esas desventajas de niñas y mujeres en el entorno educativo debe pasar por ciertos filtros ineludibles: 1.-Que la educación esté basada en la igualdad sosteniendo que la equidad es uno de los principios básicos de la coeducación. 2.- Que se erradiquen los estereotipos presentes en las normas sociales establecidas para niñas/mujeres y niños/hombres. 3.- Que se impulsen iniciativas STEAM[8] para retener el talento femenino en la ciencia. 4.-Que se divulguen referentes femeninos con el objeto de paliar la ausencia de referencias y representantes femeninas.

---

[4] En https://www.unesco.org/es/education?hub=343

[5] Las mujeres/hombres y niñas/niños deben gozar por igual de los mismos derechos, recursos, oportunidades y protecciones evitando desigualdades en el goce de los derechos.

[6] En https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127

[7] Objetivos de desarrollo Sostenible.

[8] Science, Technology, Engineering and Mathematics (ciencia, tecnología, Ingenieria y Matemáticas).

Para concluir, destacar que tiene especial interés la apuesta por otras formas de eliminación de las desventajas que genera la brecha de género en la educación que debe pasar, como mínimo, por: un mayor respeto a las minorías étnicas/raciales, un mayor respeto a la diversidad sexual/niñas con discapacidad, el incremento de medios públicos que combatan los delitos de odio hacia las mujeres/niñas, una llamada de atención a la violencia de género desde la infancia, aumentar los incentivos académicos a las clases más desfavorecidas, atender a los entornos rurales en igualdad de condiciones que en núcleos urbanos, etc.

1.1. Marco conceptual: definición de brecha de género

Es una medida que muestra la distancia entre mujeres y hombres respecto a un mismo indicador y refleja la grieta existente entre los sexos respecto a las oportunidades de acceso y control de recursos económicos, sociales, culturales, políticos…

La brecha de género es una forma de representar la disparidad entre hombres y mujeres, niñas y niños, en relación a derechos, recursos u oportunidades. Este concepto puede aplicarse a diferentes ámbitos como el trabajo, la política o la educación. Por ejemplo, las mujeres tienen más dificultad para acceder a los puestos mejor remunerados, ocupan menos puestos públicos, menos puestos de alto nivel y, en ocasiones, no tienen acceso a la educación por el hecho de serlo. Estas diferencias se pueden cuantificar con indicadores concretos para calcular la brecha de género en un sector específico. Si acudimos a ONU Mujeres[9], con objeto de ilustrar con otro ejemplo concreto, la brecha salarial de género[10], se calcula comparando el ingreso bruto por hora de los hombres y las mujeres, representando la diferencia en puntos porcentuales.

Otra dimensión a tener en cuenta acerca de la evolución de esta figura la encontramos en el informe sobre Brecha Global De Género 2022[11] del Foro Económico Mundial que nos indica que se necesitarán 132

[9] En https://lac.unwomen.org/es/

[10] La brecha salarial de género es el porcentaje resultante de dividir dos cantidades: la diferencia entre el salario de los hombres y las mujeres, dividida entre el salario de los hombres.

[11] En https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/

años para alcanzar la plena paridad (datos 2022) siendo que antes de la pandemia COVID-19 dicho resultado se suponían en 100 años habiendo empeorado gravemente la situación tras la crisis sanitaria mundial. Además, si se mantiene la tendencia que rige en la actualidad, incluso podría elevarse a 136 años.

Las consideraciones apuntadas, conllevan a que los Estados deben implementar, de forma urgentísima y sin más demora, medidas más contundentes a fin de frenar dicha disparidad con políticas públicas firmes que contribuyan de forma eficaz a aminorar esa distancia.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo se centra, como objetivo principal, en exponer la figura de la brecha de género en el ámbito de la educación desde el punto de vista de los instrumentos más destacados a nivel internacional. Queremos dar respuesta a la pregunta sobre qué es lo que están haciendo y qué medidas están tomando estas Instituciones en relación al fenómeno que se estudia.

Se persigue, especialmente, resaltar los mecanismos que pueden ayudar a erradicar las distintas desventajas que se producen en el alumnado en el espacio geográfico mundial. Además, se pretende formular algunas propuestas que podrían acortar esa distancia entre los distintos sexos, logrando su disminución y, con el tiempo, su erradicación.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es el análisis de contenidos[12] (Bardin, L., 1986) basado en la revisión de diferentes instrumentos internacionales básicamente procedentes de la ONU, y más concretamente, de la UNESCO[13].

---

[12] Bardin define el análisis de contenido como un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que denomina como discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados.

[13] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Es una investigación cualitativa donde los datos son filtrados por el criterio de la investigadora, por lo que el resultado extraído será de tipo subjetivo[14] (López Noguero, F., 2002) donde las variables no son susceptibles de medición. Tiene la característica de ser de naturaleza flexible, holística (abarca el fenómeno en su conjunto) y recursiva (emergente: se va elaborando a medida que avanza).

Se basa en la búsqueda en la web de ONU y UNESCO de los instrumentos más sobresalientes tanto en materia educativa como de igualdad de género que van a incidir en el estrechamiento de la brecha de género.

No es una revisión exhaustiva dado que pretende únicamente mostrar una visión global de la materia de estudio siendo un trabajo de tipo exploratorio.

4. RESULTADOS

La educación, como se ha apuntado al inicio de este texto, es la prioridad principal de la UNESCO que la considera un derecho humano esencial siendo la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible.

La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo tanto mundial como regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación[15].

Como principios rectores de la UNESCO destacan los siguientes: el enfoque de Derechos Humanos, la igualdad de género y la inclusión, titularidad nacional, enfoques basados en pruebas y participación de los jóvenes.

El marco de las acciones que tiene encomendadas como institución va desde velar por el cumplimiento de los compromisos de ámbito jurídico

[14] López Noguero, F. (2002) XXI: Revista Educación, 4, pp 167-179, Universidad de Huelva.

[15] ONU (2019) Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025

sobre igualdad de género en materia educativa hasta proporcionar asistencia técnica a Estados o facilitar la cooperación en aras a promulgar leyes, generar políticas o procedimientos.

Por otro lado, la igualdad de género es otra de las prioridades a nivel mundial de la UNESCO que toma en especial consideración, como elemento nuclear, que todas las formas de discriminación por motivos de género constituyen violaciones o vulneraciones de Derechos Humanos.

En el plano de los datos, apuntar que en todo el mundo, aproximadamente, 122 millones de niñas y 128 millones de niños están en la actualidad sin escolarizar siendo que las mujeres siguen representando casi dos tercios de las personas adultas que no saben leer.[16] Asimismo, de cada 99 millones de personas jóvenes analfabetas, el 56% son mujeres.

En base estas estadísticas, este Organismo internacional ruega que se preste mayor atención a la igualdad de género en todo el sistema educativo de todos los Estados del mundo en relación con el acceso, el contenido, el contexto y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los resultados del aprendizaje y las oportunidades de vida y trabajo.

4.1. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación

Uno de los instrumentos más sobresaliente para llevar a cabo dicho cometido es la Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación que abarca el período desde 2019 a 2025. Está centrado en la transformación de todo el sistema en beneficio de todas/os las/os estudiantes por igual desde tres intervenciones clave: mejores datos para sustentar la acción, mejores marcos jurídicos y políticos para promover los derechos y mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para el empoderamiento[17].

---

[16] En https://www.unesco.org/es/gender-equality/education

[17] En https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127

4.2. Objetivos de desarrollo sostenible y agenda 2030

En torno a la cuestión de la igualdad de género mencionar que es también un derecho humano fundamental y base necesaria para un mundo sostenible, pacífico y próspero. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible[18], la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres se conforma en un objetivo independiente que es el ODS5[19], que se muestra unido al ODS4[20] (Castro-Martínez, A.M., 2021) en lo relativo al derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y al aprendizaje a lo largo de toda la vida (Castro-Martínez, A.M., 2023) siendo que no podría implementarse el ODS4 sin la perspectiva del ODS5.

Las Metas específicas para el ODS5 son las que a continuación se muestran: 5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo. 5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina. 5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país. 5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública 5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen. 5.a Emprender reformas que

[18] Movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

[19] Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

[20] Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales. 5.b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres. 5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es aprobada por la Asamblea General ONU el 25 de septiembre de 2015[21]. Contiene 17 objetivos y 169 metas y se define en su Preámbulo como: un plan de acción para las personas, el planeta y la prosperidad. También busca fortalecer la paz universal en una mayor libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío mundial y un requisito indispensable para el desarrollo sostenible. Desde 2015, los Estados Miembros de las Naciones Unidas están trabajando en los 17 ODS que se configuran dentro de la Agenda 2030[22] a tres niveles: *acción a nivel mundial* para garantizar mayor liderazgo, más recursos y soluciones más inteligentes con respeto a los ODS; *acción a nivel local* que incluya las transiciones necesarias en políticas, presupuestos, instituciones y marcos reguladores de los gobiernos, ciudades y autoridades locales; y la *acción por parte de las personas*, incluidos los jóvenes, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector privado, los sindicatos, los círculos académicos y otros actores, para generar un movimiento imparable que impulse las transformaciones necesarias. Con el propósito de alcanzar esos objetivos, es necesario armonizar tres elementos básicos: crecimiento económico, inclusión social y protección del medio ambiente.

---

[21] Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.

[22] Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. The 17 Goals. En https://sdgs.un.org/goals

Esta Agenda 2030[23] es un compromiso para erradicar la pobreza y lograr el desarrollo sostenible para 2030 en todo el mundo, asegurando que nadie se quede atrás. La adopción de la Agenda 2030 fue un logro histórico, que proporcionó una visión global compartida hacia el desarrollo sostenible para todos[24]. Consta de 4 secciones: (i) Una Declaración política (ii) un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas (iii) Medios de Implementación (iv) un marco para el seguimiento y revisión de la Agenda.

Se hallan ensamblados los 17 ODS a los Derechos Humanos contribuyendo así a la realización de los mismos. La Guía de Derechos Humanos para los ODS[25] nos muestra esas conexiones así como el enfoque basado en los Derechos Humanos para la programación, implementación, monitorización, evaluación y presentación de informes. Este proceso tiene tres fases. En la primera se selecciona el objetivo, meta o instrumento de derechos humanos. En la segunda se despliega un listado exacto de relaciones entre ellos que va a permitir explorar otros recursos: informes gubernamentales, recomendaciones temáticas y por país emitidos por los órganos de control etc. Y como tercera fase: construir un enfoque basado en los Derechos Humanos integrándolos en la Implementación (Reforma, estrategias, planes de acción y programas) y en el Seguimiento y examen (Informes y diálogos, datos, línea de base y análisis).

Algunos autores han realizado una visión crítica sobre esta herramientas por su diseño complejo, sus limitaciones técnicas y las fundadas críticas de la comunidad internacional que proyectan importantes limitaciones para que esta novedosa agenda pueda alcanzar los objetivos previstos de construir un planeta mejor para las generaciones venideras (Gómez Gil, C., 2018).

---

[23] Fue adoptada por Jefes de Estado y de Gobierno en una cumbre especial de la ONU.

[24] EU, European Commission Environment Sustainable development. En: https://ec.europa.eu/environment/sustainable-development/SDGs/index_en.htm

[25] The Danish Institute for Human Right, The Human Rights Guide to the SDGs. En: https://sdg.humanrights.dk/en/node/10

La metas específicas para el ODS4 son las siguientes: 1.-garantizar que todos los niños y niñas completen una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad que conduzca a resultados de aprendizaje relevantes y efectivos para el ODS4. 2.-garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a un desarrollo, atención y educación preprimaria de calidad en la primera infancia para que estén preparados para la educación primaria. 3.-garantizar el acceso equitativo de todas las mujeres y hombres a una educación técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universidad. 4.- aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen habilidades relevantes, incluidas habilidades técnicas y vocacionales, para el empleo, los trabajos decentes y el espíritu empresarial. 5.- eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. 6.- garantizar que todos los jóvenes y una proporción sustancial de adultos, tanto hombres como mujeres, logren la alfabetización y la aritmética. 7.- garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, lo que incluye, entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía y valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.8.- Construir y mejorar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, las discapacidades y las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. 9.- aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, para matricularse en la educación superior, incluida la formación profesional y los programas técnicos, de ingeniería y científicos de tecnología de la información y las comunicaciones en países desarrollados y otros países en desarrollo. 10.- aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en

los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo.

El segundo instrumento que analizamos es la Agenda 2030 que procura que el respeto por los Derechos Humanos y la dignidad de todas las personas se universalice llegando a todas las personas de todo el mundo así como que exista igualdad de oportunidades de forma real y efectiva con objeto de que se realice plenamente todo el potencial humano. Está orientado a generar un mundo donde todos los Estados acojan un enfoque que garantice no sólo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en y a través de la educación. Ese proyecto mundial de transformación de la sociedad será posible si se funda en la implantación de la paridad de género[26]. Conocemos que las mujeres representan aproximadamente la mitad de la población mundial y, por ende, la mitad de su potencial, sin embargo, los datos muestran que en el ámbito de la educación/formación existe una grandísima desigualdad. Asimismo, es precio cambiar las relaciones desiguales de poder, las normas sociales, todas las prácticas discriminatorias y cualquier sistema que esté sustentado en la desigualdad de género y la exclusión social.

La dinámica para que la teoría del cambio pueda lograrse parte del respeto a los postulados de los ODSs porque son una oportunidad a nivel mundial para eliminar las desigualdades, las discriminaciones, la vulneración de derechos y las desventajas que provocan las brechas de género. Todo ello, orientado a la inserción plena de las mujeres y niñas en todas las esferas, pero especialmente, en la educativa. Con el objeto de alcanzar las Metas propuestas para el 2030 es necesaria la implementación de garantías políticas que permitan eliminar las brechas de género[27].

---

[26] Mismo número e igual proporción de niñas y niños que ingresan y finalizan los distintos niveles educativos.

[27] From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Otra consideración es el Marco de Acción Educación 2030 que reconoce que la igualdad de género está estrechamente relacionada con el derecho a la educación para todas las personas y que lograrla requiere un enfoque basado en derechos, que garantice no solo que la totalidad de la comunidad de estudiantes tenga acceso a los distintos niveles de enseñanza y los curse con éxito, sino que adquiriera las mismas competencias en la educación y mediante ella.

4.3. Otros instrumentos

Otros indicadores importantes son las normas internacionales, Tratados y textos legislativos, principios, informes, estudios, recomendaciones, Foros, orientaciones, Cumbres y reuniones, trabajo de asociaciones y Alianzas, publicaciones…

Comenzando por el Marco normativo de ámbito internacional remarcar tanto la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres[28] (CEDAW)[29], su protocolo facultativo y la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer[30] (Convención Belém do Pará).

Para el entorno de mujeres y niñas con discapacidad pone el acento en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad[31] que incluso tiene una articulado específicos para estas materias: el art.5 Igualdad y no discriminación, art. 6 Mujeres con discapacidad, art. 7 Niños y niñas con discapacidad, art.24 Educación.

---

[28] En https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women

[29] Dio lugar a 2 recomendaciones: la recomendación general número 3 (1987) que insta a todos los Estados partes a adoptar de manera efectiva programas de educación y divulgación que contribuyan a eliminar los prejuicios y prácticas corrientes que obstaculizan la plena aplicación del principio de igualdad social de la mujer. Y la recomendación 36 (2017)sobre el derecho de las niñas y mujeres a la educación entendiendo que ésta cumple una función esencial, transformadora y de empoderamiento en la promoción de los valores de los derechos humanos y se considera la vía para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

[30] En https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html

[31] En https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

En el ámbito de las Cumbres señalar la Cumbre reciente (2022) que trató sobre la Transformación de la Educación movilizando en los ámbitos políticos, de acciones y soluciones con el objetivo de aumentar la igualdad de género y la educación de las niñas y las mujeres y llevándola al primer plano de la agenda educativa impulsando la transformación de los sistemas educativos con miras a un futuro más igualitario para todas las personas.

Dentro del plano de las Plataformas de acción mundial despunta la Plataforma de Beijing[32] que establece que la educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres.

Un indicador con un enorme potencial transformador en la sociedad actual en materia de derechos de la diversidad sexual son los Principios de Yogyakarta[33] que orientan sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.

En relación a las Estrategias resaltar la que versa sobre la educación para la salud y el bienestar, revisada en 2022 que unifica educación, salud e igualdad de género. Asimismo, subrayar el papel de las asociaciones donde ostenta el liderazgo técnico *Prioridad a la igualdad* (Gender at the Centre) en la educación. Tampoco podemos olvidar el trabajo que se va desarrollando en los Foros como por ejemplo en Foro de la Asociación Mundial sobre Educación Integral en Sexualidad *(2022)* con idea de alcanzar apoyos para la educación integral en sexualidad.

Debemos recalcar el valor de las publicaciones que son de acceso abierto y pueden ser consultadas de forma gratuita en las webs de las Instituciones y Organizaciones desde cualquier lugar del mundo siendo un ejemplo de ello: el Informe de referencia sobre la desvinculación de los varones de la educación, el 5° Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación, Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre disparidad de género en los resultados educativos, Orientaciones

[32] En https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration

[33] En https://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/about/

internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar en los marcos políticos nacionales.

Por otro lado, se celebran reuniones de alto nivel con el objetivo de crear acciones conjuntas de mejora como por ejemplo en 2016 la Reunión mundial de Ministros y Ministras: respuestas del sector educativo a la violencia homofóbica y transfóbica donde reconoce los vacíos existentes en las respuestas a la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género en el entorno escolar, y establece un compromiso para intensificar los esfuerzos encaminados a prevenir y afrontar la violencia, en particular por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género.

Pero no sólo desde este ámbito público sino que desde el sector privado también se está trabajando. Un ejemplo es la *Coalición Mundial para la Educación que trata de generar* plataformas educativas, desarrollar soluciones digitales y traducir contenidos educativos para los estudiantes ucranianos.

5. DISCUSIÓN

En el apartado anterior, se exponen resultados obtenidos tras las búsquedas en la web ONU y UNESCO, donde hemos mostrado diferentes instrumentos que derivan de la ONU, la mayoría, exclusivamente, de la UNESCO por su especialidad por razón de materia ya que se profundiza en el ámbito educativo.

Destaca la Estrategia 2019-2025 como modelo de implementación a nivel mundial a fin de superar las brechas o desigualdades entre hombres y mujeres y niñas y niños. Está bien diseñada y con parámetros de factible realización incluso para Estados en vías de desarrollo siendo flexible en su aplicación.

También hemos presentado los ODSs relacionados con la problemática del texto y la pregunta de investigación resultando los siguientes: el ODS4 y el ODS5, descubriendo que uno no puede darse sin el otro. A saber, no puede alcanzarse el logro del ODS4 si no se realiza el ODS5. Para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y

promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas se necesita que ésta se realice con perspectiva de género, o sea, con miras hacia la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas. Todo ello, sólo puede conseguirse con acciones y políticas públicas que tengan el propósito de que las mujeres y niñas accedan al sistema educativo/formativo (formal o informal) en igualdad de condiciones y de oportunidades presentes y futuras.

Otra idea fuerza es que la ONU y, especialmente, la UNESCO, está muy comprometida hace muchos años con el logro de estos dos ODSs instando encarecidamente a los Estados de toda índole y nivel económico a que modifiquen su legislación e incluyan en la Agenda 2030 acciones encaminadas a la plena igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y niñas y niños en el ámbito educativo para lograr las Metas.

Todo lo antedicho contiene la respuesta al planteamiento de la pregunta inicial sobre qué es lo que se está haciendo y qué medidas se están tomando para reducir la brecha de género. Los instrumentos han quedado formulados pero también se proponía una segunda cuestión que abarcaba los mecanismos que pueden ayudar a erradicar las distintas desventajas que se producen en el alumnado de cualquier nivel de enseñanza así como formular propuestas en aras a acortar esa distancia entre los distintos sexos.

5.1. Mecanismos focalizados en eliminar desventajas

Por un lado, en referencia a los mecanismos focalizados en eliminar desventajas:

En primer lugar, se centra en una educación basada en la igualdad siendo la equidad uno de sus principios básicos. En realidad, se refiere al enfoque de Derechos Humanos e inclusión. Deben, por tanto, inclinarse las políticas públicas hacia la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres y niñas y niños (equidad de género) reconociendo además, la diversidad afectivo-sexual y superando los comportamientos sexistas para alcanzar una educación igualitaria e inclusiva. Ser mujer influye en la línea educativa que se toma, en los logros, en el

abandono escolar, en la selección de carreras universitarias, en el estado civil si contraen matrimonio, si tienen hijos no deseados a edades cortas, si sufren violencia de género…En base a lo expuesto, la igualdad de género y la no discriminación tiene que formar parte del diseño de cualquier plan educativo de cualquier nivel y focalizarse en erradicar esa desigualdad.

Si vamos a los datos de la UNESCO, el porcentaje de niñas sin escolarizar es mayor que el de niños. Algunos de los motivos que impiden a niñas y mujeres ejercer su derecho a la educación son la pobreza, aislamiento geográfico, la discapacidad, pertenencia a una minoría, violencia de género o embarazos precoces, o residir en una zona rural alejadas de las ciudades.

En segundo lugar, se inclina a erradicar estereotipos de base siendo uno de los desafíos o retos sociales por ser una de las mayores causas de desigualdad. Estos estereotipos vienen marcados por las normas sociales que se han fijado tanto para mujeres y hombres como para niños y niñas. Tienen la característica de que limitan nuestras aspiraciones, elecciones e incluso la libertad individual. Como ejemplo, para el ámbito de la educación Superior, se encuentran las carreras universitarias, relacionando las profesiones de ayuda y cuidados con lo femenino, y las carreras de ingeniería y técnicas, con lo masculino.

En tercer lugar, fomentar que formen parte de las iniciativas STEAM (La Alianza STEAM por el talento femenino[34]). Estas iniciativas ayudan a cambiar la visión de las carreras universitarias como las de tecnología o matemáticas, dando a las niñas y las adolescentes un papel activo y protagonista en estos ámbitos científicos y tecnológicos (Dayo, A. y otros, 2023).

Si acudimos al Informe Mundial sobre la Brecha de Género 2022 muestra que las mujeres de todo el mundo se han matriculado y graduado en titulaciones de educación terciaria a un ritmo creciente en los últimos cinco años. Por tanto, la educación Superior sigue estando segregada por sexos.

[34] En https://alianzasteam.educacionyfp.gob.es/inicio.html

Las mujeres continúan perdiendo, sobre todo en campos de gran demanda como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la ingeniería. El informe también constata que las mujeres están infrarrepresentadas en los campos STEM, siendo que debe ser fomentada su inclusión en los mismos ya que se necesitan para los trabajos tecnológicos y digitales[35].

En el informe Global Gender Gap 2022[36] se halla que la paridad de género aumentó en la formación en línea para las TIC entre 2019 y 2021, en los Estados de Grecia y Hungría que obtienen un gran aumento en el porcentaje de mujeres inscritas en las TIC. Como curiosidad, en Oriente Medio, las matriculaciones en línea en TIC para mujeres en Arabia Saudí aumentaron del 9,2% al 16,1% aunque genera dudas en relación a igualdad de género real. La mejora y eficiencia del acceso a Internet podría ampliar enormemente el impacto del aprendizaje en línea.

Frente a esta situación, se pueden aportar soluciones que atraigan a más mujeres a la educación STEM. El informe subraya que, tanto en los formatos online como en los tradicionales, los hombres siguen estando sobrerrepresentados en los campos dominados por los hombres, especialmente en STEM.

Según datos de la UNESCO, menos de una cuarta parte de los estudiantes de ingeniería, industria y construcción, o tecnologías de la información y las comunicaciones son mujeres. A esto se suma la influencia de barreras culturales y roles asignados a los géneros, tales como el hecho de que las áreas STEM se perciban como disciplinas *masculinas*, mientras que áreas de educación, salud, artes, humanidades y ciencias sociales se asocian con habilidades sociales que se consideran *femeninas*. Bajo ese contexto, la selección de títulos y campos de estudio explica la diferencia de ingresos entre hombres y mujeres graduados y graduadas de la educación Superior y su vinculación al mercado laboral.

---

[35] Según los datos de LinkedIn de 2022, las categorías laborales que más crecen en todos los Estados son las de tecnología estimándose que nueve de cada diez puestos de trabajo requerirán habilidades digitales en un futuro próximo.

[36] En https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2022/

Es necesario incentivar desde la educación inicial la participación de las niñas en la ciencia, las matemáticas, la tecnología, las ingenierías y la innovación, y transformar las prácticas culturales y pedagógicas para desarrollar no solamente capacidades académicas, sino emocionales y de relación social, que les permitan descubrir las vocaciones hacia los programas STEM.

En cuarto lugar, introducir referentes femeninos. Uno de los principales problemas de los currículos educativos hasta el momento ha sido la ausencia de referencias y representantes femeninas. Durante décadas hemos enseñado la Historia, la Ciencia o el Arte, creado y protagonizado por hombres. Sin embargo, la presencia curricular de grandes figuras femeninas es un importante estímulo que puede inspirar a las más jóvenes. En consecuencia, para reducir la brecha de género hay que educar en igualdad y eliminar las condiciones que nos limitan en todos los espacios educativos, promoviendo programas de desarrollo emocional y social y trabajando el pensamiento crítico. Asimismo, es importante fomentar valores en la escuela como el compromiso, la cooperación o la responsabilidad tanto individual como colectiva es un aprendizaje de los niños y las niñas que puede ayudar a reducir en el futuro la brecha de género que en este momento afecta a las mujeres a nivel laboral (conciliación familiar).

5.2. Otras propuestas

Por otro lado, se formulan por la autora unas propuestas en aras a disminuir la distancia entre los distintos sexos.

Como se ha puesto ya en valor a lo largo del texto debería aumentarse el respeto a las minorías étnicas, raciales… en base al enfoque de Derechos Humanos. Pero no sólo eso, sino que debe abarcar el trato respetuoso hacia la diversidad sexual y a las niñas con discapacidad garantizando su inclusión real y efectiva.

Lo antedicho enlaza con la erradicación del discurso de odio que genera delitos de odio en el ámbito educativo para el alumnado mayor de edad, en este caso, hacia mujeres y niñas. Este fenómeno está en aumento en todo el mundo y debe frenarse ya que tiene como base el totalitarismo

y la uniformidad de la sociedad dejando fuera la defensa de la diversidad en todos sus aspectos. Es un fenómeno peligroso para los Derechos Humanos por lo que deben generarse políticas públicas que informen sobre el discurso de odio y sus consecuencias así como la forma en que debe actuarse para defenderse, todo ello, ya desde la escuela primaria.

Hay que informar y formar asimismo al alumnado de todos los niveles educativos sobre la violencia de género desde y en la infancia siendo estas acciones acometidas en la escuela.

Tendría que incentivarse con más interés por los Estados a continuar estudios al alumnado de las clases más desfavorecidas a través de becas, ayudas, préstamos, etc. Y, por supuesto, a la niñas y mujeres en aras a conseguir la igualdad y eliminar la brecha de género en el campo educativo.

Resulta indiscutible detenernos en el fenómeno de las guerras y la situación a la que se enfrentan las niñas y niños en estas circunstancias en las que no puede decaer el interés por continuar formándose y aprendiendo a pesar de un conflicto bélico.

Por último, promover e impulsar que la educación en los entornos rurales alejados de ciudades tenga su alumnado igualdad de oportunidades que los que residen en ciudades tratando de llevar los medios y recursos educativos que precisen sin que exista discriminación por razón del lugar donde se reside.

6. CONCLUSIONES

Existen muchísimos instrumentos cuyo fin es paliar la desigualdad de género en el ámbito educativo a nivel mundial. Éstos están ayudando a que la brecha de género se reduzca aún cuando ha habido un aumento en los últimos años a causa de la pandemia COVID-19. Esto significa que los Estados están muy interesados en cambiar la situación en la que se encuentra la educación apostando por su implantación y progreso y, sobre todo, que esté impregnada de igualdad de género (perspectiva de género) así como que sea inclusiva evitando las discriminaciones y vulneración de los derechos de niñas y niños.

La tendencia actual es que los Estados están desarrollando marcos legislativos, políticas públicas, acciones positivas y programas para que la brecha de género en la educación disminuya. Y todo ello a pesar de que las mujeres acceden en un mayor porcentaje a la educación, sobre todo a la primaria, pero al mismo tiempo se agrava su situación de exclusión social por razón de género. De ahí la importancia de potenciar este tipo de políticas públicas no sólo a nivel nacional sino a nivel mundial con un enfoque global. Prueba de ello es que los ODSs, especialmente el ODS4 y ODS5, están ayudando a disminuir esa brecha y conseguir las Metas propuestas mediante la Agenda 2030.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIAS

Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid, Akal.

Castro-Martínez, Ana M. (2023). Políticas públicas en materia de educación permanente de personas adultas internas en centros penitenciarios de la unión europea. La necesaria implementación del ODS5 para lograr la consecución del ODS4. La transversalidad de la igualdad en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Atelier, 229-241

Castro-Martínez, Ana M. (2021). La calidad de la educación en centros penitenciarios de la unión europea ¿Una utopía en la Agenda 2030?, Revista de Estudios Europeos, 77, 5-21.

Gómez Gil, C. (20181). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140,107-118.

Dayo, A., Trichet, C. y otros (2023). Reducción de la brecha de género en la educación superior en carreras técnico-científicas conocidas por su sigla en inglés STEM, a través de la cooperación birregional EU-LAC y el proyecto W-STEM

EU (2015). European Commisssion Environment Sustainable Development.

López Noguero, F. (2002). XXI: Revista Educación, 4, 167-179, Universidad de Huelva.

ONU (2019). Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025

ONU (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres

ONU (1994). Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer

ONU (1995). Plataforma de Beijing

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

ONU (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.

ONU (2015). Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. The 17 Goals.

ONU (2017). Marco de Acción Educación 2030

THE DANISH INSTITUTE FOR HUMAN RIGHT (2015). The Human Rights Guide to the SDGs

UNESCO (2016). Reunión mundial de ministros y ministras: respuestas del sector educativo a la violencia homofóbica y transfóbica

UNESCO (2019). From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education

UNESCO (2023). La acción de la UNESCO para lograr la igualdad de género en la educación y a través de ella

EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES CONTRA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA TITULACIÓN EN DOCENTES EN FORMACIÓN

ANDREEA GABRIELA PANA
Universidad de Alcalá (UAH)

ENRIQUE BONILLA ALGOVIA
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y Universidad de Alcalá (UAH)

IRENE CARO CAÑIZARES
EVA IZQUIERDO SOTORRIO
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

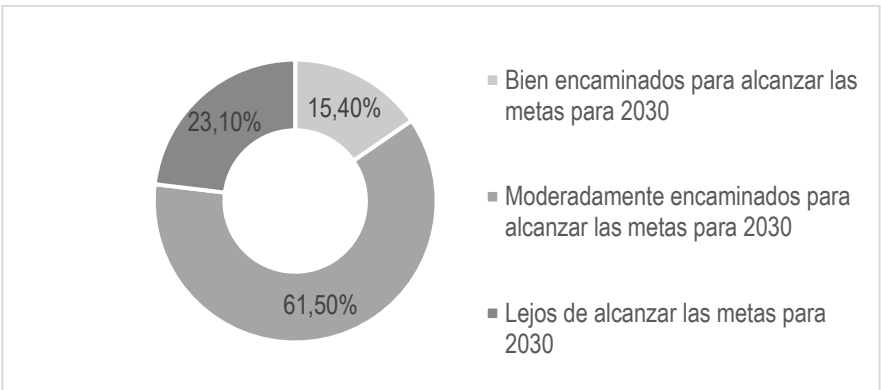
1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de género es una prioridad reconocida a nivel mundial, respaldada por destacadas organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). Con el objetivo de promover y defender la igualdad entre hombres y mujeres, sobresalen también instituciones como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), ONU Mujeres y la OIT (Organización Internacional del Trabajo). Desde el planteamiento y la implementación de acciones y programas que pretenden abordar las desigualdades de género, dichas entidades centran sus esfuerzos y compromisos con la igualdad de género en los diversos contextos sociales, económicos y políticos. La relevante labor de estas entidades evidencia la ineludible importancia a nivel global que recibe la igualdad de género como un requisito clave para el desarrollo sostenible y equitativo de las sociedades.

Pese a que se han logrado avances en materia de igualdad entre hombres y mujeres, siguen persistiendo en la actualidad desigualdades de género en la sociedad, afectando principalmente a las mujeres en lo que

respecta a su consideración social y a su desarrollo personal, académico y profesional. En el marco de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, en relación con el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-5), centrado en el logro de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas, se observa lo siguiente: el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023 (ONU, 2023) expone que, a menos de siete años de 2030, solo un pequeño porcentaje de los indicadores de dicho objetivo reflejan un avance sustancial hacia las metas de la Agenda 20230 (véase Gráfico 1).

***GRÁFICO 1**. Situación del avance de los indicadores del ODS-5 encaminados a cumplir las metas de la Agenda 2030.*



Nota: Adaptado del Informe sobre los ODS 2023 (ONU, 2023). http://bit.ly/47tdlGP

1.1. La influencia de los procesos de socialización diferencial en el mantenimiento de las desigualdades de género

Desde una visión empírica es innegable que el progreso de transformación social ha sido significativo, y en la actualidad se puede afirmar que existe una igualdad educativa, una igualdad formal, en definitiva. No obstante, los roles y estereotipos asignados a hombres y mujeres siguen marcando un claro carácter de género, reforzando esto las desigualdades de género, en detrimento de las niñas y las mujeres.

Entidades como las mencionadas con anterioridad se centran en luchar contra las desigualdades de género, las cuales se encuentran enraizadas en los procesos de socialización diferencial. La socialización es el

proceso a través del cual se internalizan normas, patrones y conductas sociales (Ferrer y Bosch, 2013), siendo un factor vital en la perpetuación de las desigualdades de género. Precisamente la desigualdad del sistema sexo-género, conocida como la desigualdad universal con mayor antigüedad, es resultado de la construcción social de género (De Miguel, 2015). Desde que las personas nacen, el sexo adquiere un rol descriptivo en torno al cual se conforma una identidad mediada por el proceso de socialización diferencial de género (Subirats, 2017), desembocando en roles y expectativas de género basados en la división sexual del trabajo (Colás, 2007; Izquierdo y Ariño, 2013).

Durante este proceso, se forja la identidad y se interiorizan los patrones culturales atribuidos a cada género (Mosteiro y Porto, 2017). Por consiguiente, el género se configura como una representación cultural que impone a hombres y mujeres una serie de normas y limitaciones, dotándoles con una identidad de género diferenciada. Esta construcción cultural se convierte en una de las experiencias de socialización más influyentes para las personas (Colás, 2007; Elche y Sánchez, 2017), puesto que se terminan interiorizando creencias y actitudes estereotipadas acerca de lo que socialmente se espera de un hombre y de una mujer. Basadas en roles sociales diferenciados, se perciben como comportamientos naturales y lógicos para cada género (Elche y Sánchez, 2017; Sánchez et al., 2011; Subirats, 2017). De este modo, este tipo de creencias estereotipadas promueven la perpetuación y la reproducción de la discriminación sexista en todos los eslabones de la sociedad.

1.2. El papel fundamental del profesorado: agente clave de socialización para la promoción de la igualdad de género

En los procesos de socialización diferencial intervienen diferentes agentes educativos, también conocidos como agentes de socialización. Entre ellos se encuentran la familia, la institución educativa, los grupos de iguales, los medios de comunicación e incluso, dada la rápida evolución de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), también encontramos las redes sociales. En este respecto, la institución educativa tiene un rol trascendental en la promoción e implementación de una cultura basada en la igualdad entre hombres y mujeres (Azorín,

2017). La institución educativa, y particularmente el profesorado, como agentes socializadores, son concebidos como transmisores de normas, creencias, valores y pautas culturales, las cuales conforman el imaginario social del alumnado con respecto al género (Pinedo et al., 2018). Por tanto, el profesorado se convierte en el agente de socialización adecuado para analizar la problemática de la desigualdad de género y proponer enfoques de socialización igualitarios que permitan avanzar hacia la construcción de una igualdad real y efectiva (Rebollo et al., 2011).

1.3. La formación continua del profesorado en materia de igualdad: una necesidad imperante

Teniendo en cuenta el papel del profesorado en el proceso de socialización, su formación en igualdad de género se vuelve imprescindible. La implementación de la formación en materia de igualdad en todos los niveles educativos está recogida en la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, por la que se establece que las universidades incluirán y promoverán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación desde un abordaje transversal. También se aboga por la formación en género desde la educación superior desde el marco legal establecido por la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres y la Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Con todo, durante los últimos años se han publicado múltiples trabajos que reflejan la falta de consideración de la igualdad en la formación docente (Águilar-Ródenas, 2013; Anguita y Torrego, 2009; Jaume y Gil González, 2021; Verge y Cabruja, 2017). La realidad actual, donde la perspectiva de género no se considera un imperativo en los programas formativos de la educación superior (Garrigues, 2010; Larrondo y Rivero, 2019), alberga una necesidad de formación continua y permanente del profesorado en materia de igualdad (Valdivieso et al., 2016). Al fin y al cabo, si el fin es superar los estereotipos vinculados al género en la institución educativa, es fundamental que la educación con perspectiva de género adopte un lugar privilegiado dentro de la formación docente (Águilar-Ródenas, 2013).

Ciertamente el debate acerca de la incorporación de la perspectiva de género en los programas de formación docente ha cobrado más fuerza en los últimos años. Diversas investigaciones han estudiado su incorporación en los currículos formativos (Mena, 2017; Resa-Ocio, 2021), así como el grado de sensibilización y competencia del profesorado mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos como cuestionarios o entrevistas (Miralles-Cardona et al., 2020). Por otro lado, resulta interesante mencionar que las resistencias a temas vinculados con la igualdad de género aparecen también por parte del profesorado, no únicamente por parte de la administración educativa. La falta de preparación inicial explica en cierto modo la proyección de creencias estereotipadas en el día a día del aula (González-Pérez, 2018). Algunos estudios han reflejado que el profesorado no siempre es consciente de hasta qué punto interfieren sus creencias estereotipadas en su práctica docente (Martel, 1999; Spender, 1982). Si bien, Hernández (2019) observó que un elevado porcentaje del profesorado podría estar transmitiendo creencias sexistas al alumnado, explicando Bonilla-Algovia (2021) que dichas creencias pueden terminar incorporándose y asentándose en el ideario social del profesorado, afectando directamente a su labor educativa.

Dado que la formación en igualdad de género implica el desarrollo de competencias específicas en lo que concierne a factores cognitivos, conductuales y afectivos (OCDE, 2019), y teniendo en cuenta que la universidad es un eslabón esencial del progreso de la sociedad, resulta esencial promover cambios y mejoras desde un trabajo coordinado. Es decir, no resulta suficiente establecer la igualdad como un objetivo aislado, sino que se debe reforzar la formación docente con acciones y contenidos vinculados con la igualdad de género (Ukpodoku, 2016), trabajando en paralelo con diferentes instituciones sociales (Alcañiz, 2017).

Tras exponer y comprender el papel fundamental del profesorado en la construcción de una cultura igualitaria y reflexionar sobre la importancia de la formación en igualdad de género, resulta importante dar un paso más y analizar más de cerca el contexto actual. En este sentido, se busca conocer el grado de acuerdo del futuro profesorado con las actitudes contra la igualdad de género, específicamente en relación con su

titulación. Esta perspectiva de análisis resulta un elemento crucial para identificar posibles desafíos dentro de la formación docente. Al explorar estas actitudes en función de la titulación, se pueden esclarecer aspectos específicos del plan de estudios o experiencias educativas que podrían estar influyendo directamente en el mantenimiento de actitudes más o menos igualitarias. Por ello, este análisis se presenta como un paso clave para el abordaje efectivo de cualquier brecha, enfocando el trabajo hacia un modelo de educación inclusivo y equitativo.

Este estudio tiene la estructura que a continuación se detalla. Una vez contextualizada la temática principal y explicada la metodología, se analizan las actitudes desigualitarias de futuras y futuros docentes (docentes en formación), valorando la influencia de la titulación académica. Un apartado de discusión y conclusiones concluye el trabajo.

2. OBJETIVOS

El estudio que se presenta se enmarca en el proyecto titulado *Encrucijadas socioculturales y educativas del sexismo en docentes en formación*. El objetivo de este proyecto es estudiar, en una muestra de docentes en formación de España y Latinoamérica, las relaciones entre el sexismo y los sustratos socioculturales que lo generan, así como evaluar la relación entre el sexismo y la justificación de la violencia contra las mujeres. De manera específica, teniendo en cuenta el importante papel del profesorado en la socialización de las generaciones futuras, el objetivo del presente trabajo es analizar el grado de acuerdo con las actitudes contra la igualdad de género y su relación con la titulación en una muestra de docentes en formación de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha.

3. METODOLOGÍA

3.1. Método

La investigación que se presenta emplea un enfoque cuantitativo con un diseño de investigación transversal descriptivo-correlacional, para analizar el grado de acuerdo con las actitudes contra la igualdad de

género y su relación con la titulación en futuras y futuros docentes de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha.

3.2. Muestra

La muestra está conformada por 404 docentes en formación procedentes de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha. De entre las personas participantes, el 83.4% fueron mujeres y el 16.1% hombres. La edad media fue de 21.36 años (SD = 4.37), siendo 18 años la edad más baja y 53 años la edad más alta. Los y las participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no aleatorio de estudiantes de la Universidad de Alcalá.

En el momento de participación en el estudio, las personas participantes se encontraban cursando diferentes titulaciones oficiales (grado o máster) dirigidas a la formación docente: Grado en Magisterio de Educación Infantil (GMI), Grado en Magisterio de Educación Primaria (GMP), Doble Grado de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria (DGIP), Máster en Psicopedagogía (MPS) y Máster de Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas (MFP).

3.3. Instrumento

3.3.1. Cuestionario sociodemográfico

Se utilizó un cuestionario estructurado y autoadministrado en el que se incluyeron diferentes variables sociodemográficas y de contexto, tales como el sexo, la edad, la nacionalidad, la titulación, la ideología política, la percepción del machismo en la sociedad, el posicionamiento feminista y el consumo de pornografía. De manera específica, este trabajo se centrará en el análisis de la influencia de la variable “titulación”.

3.3.2. Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género (EACIG) (Pana et al., en prensa)

La Escala de Actitudes Contra la Igualdad (EACIG) (Pana et al., en prensa) está formada por 15 ítems que representan actitudes contrarias a la igualdad de género desde el punto de vista sociolaboral. La escala

presenta un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1, Totalmente en desacuerdo; 2, En desacuerdo; 3, Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4, De acuerdo y 5, Totalmente de acuerdo). El valor del coeficiente alfa de Cronbach obtenido en esta muestra fue de.84.

A continuación, siguiendo el orden de la validación (Pana et al, en prensa), se presentan los enunciados que conforman dicho instrumento:

1. Situar el apellido paterno en segundo lugar es un acto de menosprecio hacia los hombres.
2. La equiparación de la duración del permiso de maternidad y paternidad es una medida innecesaria.
3. Es más natural que sean las mujeres quienes soliciten la reducción de jornada o una excedencia para realizar tareas de cuidados.
4. Las medidas de conciliación en las empresas no son necesarias en la sociedad actual.
5. Al convertirse en madres, las mujeres deben ser realistas y replantearse su desarrollo profesional.
6. Las mujeres no deberían acceder a altos cargos en el trabajo porque no prestarían la misma dedicación que los hombres.
7. Las mujeres son más propensas al absentismo laboral que los hombres, por lo que no es recomendable que lideren equipos de trabajo.
8. Las mujeres están menos preparadas para afrontar los nuevos retos laborales y tecnológicos de la sociedad moderna.
9. Las dificultades que tienen las mujeres para acceder a posiciones de liderazgo se deben a una menor capacidad.
10. La precariedad laboral afecta por igual a hombres y mujeres.
11. Los trabajos físicamente más duros deberían desempeñarlos los hombres.
12. Existen profesiones de hombres y profesiones de mujeres.
13. Es mejor que el cuidado de las personas mayores sea realizado por las mujeres.
14. Los hombres están más capacitados que las mujeres para las ciencias.
15. El emprendimiento es más propio de los hombres.

3.4. Procedimiento

Inicialmente se informó a las personas participantes de las características y los objetivos del estudio. Estas contaron en todo momento con la posibilidad de abandonar la realización del cuestionario, no recibiendo ningún tipo de beneficio económico por su participación. Los datos personales recogidos en el estudio fueron tratados conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y al Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679, con la finalidad de tramitar su participación. Los datos fueron tratados con el consentimiento expreso de las personas participantes y en el marco de la función educativa e investigadora atribuida legalmente a la Universidad de referencia.

La participación en el estudio fue completamente voluntaria, anónima y confidencial. Con la colaboración del profesorado universitario, la cumplimentación del cuestionario online se llevó a cabo en las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha y la Comunidad de Madrid. Esto les tomó a las y los estudiantes 25 minutos de su tiempo.

La investigación obtuvo los informes favorables del Comité de Ética de Investigación y Experimentación Animal de la Universidad de Alcalá (Cód. CEI: CEIP/2022/06/102; Cód. CEI: CEID/2022/3/058).

Este estudio se llevó a cabo en el marco de las ayudas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha para proyectos de investigación científica y transferencia de tecnología en 2021, cofinanciadas por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

3.5. Análisis estadístico

La recogida de datos se llevó a cabo utilizando la aplicación Microsoft Forms, garantizando una mayor confidencialidad de los resultados, y el análisis se ejecutó mediante el software estadístico SPSS (v.29). Se realizaron los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) para conocer las puntuaciones medias con respecto a la EACIG en función de la titulación. Asimismo, se ejecutó el análisis de varianza (ANOVA) de un factor para estudiar la interacción entre la puntuación obtenida en la EACIG y la titulación. En base a los resultados arrojados por el

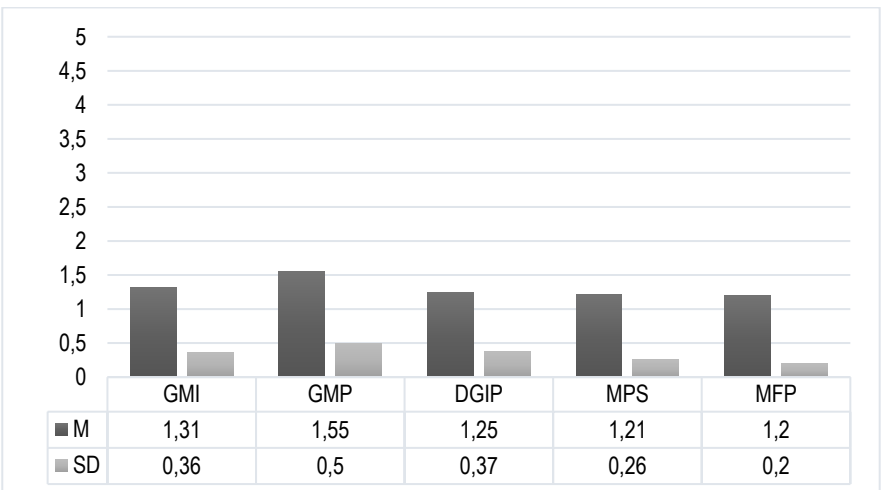
análisis de varianza, se aplicaron pruebas post-hoc de Bonferroni, pudiendo identificar las diferencias específicas entre las titulaciones. La interpretación de los resultados se realizó considerando significativos los estadísticos que se ajustasen a la probabilidad de cometer un error tipo I de $p \leq .05$.

4. RESULTADOS

4.1. Grado de acuerdo hacia las actitudes contra la igualdad de género en función de la titulación

En el presente trabajo se ha analizado el grado de acuerdo con las actitudes contra la igualdad de género en función de la titulación académica de futuros y futuras docentes (docentes en formación). En primer lugar, para conocer el nivel de conformidad del profesorado en formación con respecto a la Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género (EACIG) se calcularon los estadísticos descriptivos, concretamente la media y la desviación estándar (véase Gráfico 2).

***GRÁFICO 2**. Puntuaciones medias EACIG en función de la titulación*



Nota: GMI = Grado en Magisterio de Educación Infantil; GMP = Grado en Magisterio de Educación Primaria; DGIP = Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria; MPS = Máster de Psicopedagogía; MFP = Máster de Formación de Profesorado; M = media; SD = desviación estándar.

Los resultados del análisis de actitudes contrarias a la igualdad de género reflejan variaciones significativas entre los grupos de estudiantes en función de su titulación. En el Grado en Magisterio de Educación Infantil (GMI) la puntuación media ha sido de 1,31, reflejando este valor una postura moderada hacia las actitudes desigualitarias, con una dispersión de respuestas evidenciada por una desviación estándar de 0,36. Por el contrario, el grupo de participantes matriculados en el Grado en Magisterio de Educación Primaria (GMP) presenta la puntuación media más elevada de la muestra (M = 1,55), observándose una tendencia más notable hacia las actitudes contrarias a la igualdad de género. A este valor le acompaña una desviación estándar más amplia de 0,5, lo que supone una mayor variabilidad en las respuestas del grupo. El alumnado del Doble Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria (DGIP) presenta una puntuación media de 1,25, seguida de una desviación estándar de 0,37. En cuanto a los estudios de posgrado, el Máster de Psicopedagogía (MPS) obtiene una puntuación media de 1,21 con una desviación estándar de 0,26, mientras el Máster de Formación del Profesorado (MFP) exhibe la puntuación media más baja de 1,20 y una desviación estándar de 0,20, manifestando un nivel de concordancia menor en comparación con el resto de los grupos.

4.2. Análisis de varianza (ANOVA) de un factor: explorando diferencias en las puntuaciones medias entre las titulaciones

Para conocer si las diferencias entre las puntuaciones medias son estadísticamente significativas, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para la interacción entre la puntuación obtenida en la EACIG y la titulación. Los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa en función de la titulación ($F = 10{,}319$, $p < 0{,}001$): $M_{MFP} = 1{,}20$, $SD = 0{,}20$; $M_{MPS} = 1{,}21$, $SD = 0{,}26$; $M_{DGIP} = 1{,}25$, $SD = 0{,}37$; $M_{GMI} = 1{,}31$, $SD = 0{,}36$; $M_{GMP} = 1{,}55$, $SD = 0{,}50$ (véase Tabla 1). Por lo tanto, estos resultados indican que al menos un grupo difiere significativamente de los demás en lo que respecta a las actitudes contra la igualdad de género de la EACIG.

***TABLA 1**. ANOVA de un factor para la interacción entre la puntuación obtenida en la EACIG y la titulación*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Entre grupos	7,198	4	1,800	10,319	0,000
Dentro de grupos	69,234	397	0,174		
Total	76,432	401			

Nota: F = ANOVA; *p ≤.05; **p ≤.01; ***p ≤.001.

Fuente: elaboración propia

Para identificar con mayor exactitud las diferencias específicas entre las titulaciones, se aplicaron pruebas post hoc empleando el método de Bonferroni. Los resultados de estas pruebas revelaron diferencias estadísticamente significativas entre las titulaciones. Particularmente, las comparaciones múltiples post hoc evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el Grado en Magisterio de Educación Primaria (GMP) y el Grado en Magisterio de Educación Infantil (GMI) ($p <$ 0,001); entre el Grado en Magisterio de Educación Primaria (GMP) y el Doble Grado de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria (DGIP) (p = 0,007); así como también entre el Grado en Magisterio de Educación Primaria (GMP) y el Máster de Psicopedagogía (MPS) (p = 0,001) (véase Tabla 2).

***TABLA 2**. Comparaciones múltiples post-hoc (Bonferroni) del ANOVA de un factor.*

(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	p
GMI	GMP	-,24389	0,000
	DGIP	0,05880	1,000
	MPS	0,09270	1,000
	MPF	0,10751	1,000
GMP	GMI	,24389	0,000
	DGIP	, 30269	0,007
	MPS	,33659	0,001
	MFP	0,35141	0,101
DGIP	GMI	-0,05880	1,000
	GMP	-,30269	0,007
	MPS	0,03390	1,000
	MFP	0,04872	1,000
MPS	GMI	-0,09270	1,000

	GMP	-,33659	0,001
	DGIP	-0,03390	1,000
	MFP	0,01481	1,000
MPF	GMI	-0,10751	1,000
	GMP	-0,35141	0,101
	DGIP	-0,04872	1,000
	MPS	-0,01481	1,000

Nota: GMI = Grado en Magisterio de Educación Infantil; GMP = Grado en Magisterio de Educación Primaria; DGIP = Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria; MPS = Máster de Psicopedagogía; MFP = Máster de Formación de Profesorado

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha analizado el grado de aceptación de las actitudes contra la igualdad de género en una muestra de docentes en formación de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha, en relación con la variable titulación. Para ello se ha utilizado la Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género (EACIG) (Pana et al., en prensa). Dicha escala contine 15 ítems con un enfoque sociolaboral correspondientes a distintos enunciados en los que se plantean afirmaciones que establecen imperativos de género sobre hombres y mujeres. Se trata de un instrumento que permite detectar las actitudes con un enfoque contrario a la promoción de la igualdad de género, un elemento que podría resultar clave en la planificación de las acciones formativas por parte del sistema educativo, y concretamente por parte del profesorado, tanto en formación como en ejercicio.

Los resultados de la investigación reflejan diferencias significativas en las actitudes contra la igualdad de género entre estudiantes de diversas titulaciones de formación docente. Resulta especialmente llamativo que el alumnado del Grado en Magisterio de Educación Primaria presenta puntuaciones más elevadas que el alumnado del resto de titulaciones en la Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género (EACIG). Este resultado subraya la necesidad de detenerse a estudiar minuciosamente los contenidos y enfoques de la formación en igualdad de género en esta titulación, planteando preguntas clave sobre si estas actitudes se

originan en la falta de conciencia, prejuicios arraigados u otras influencias del medio social (Mena, 2017; Resa-Ocio, 2021).

La formación docente en igualdad de género y la configuración del currículo universitario emergen como elementos cruciales en el desarrollo de las actitudes hacia la igualdad de género entre futuros y futuras docentes. La integración efectiva de la perspectiva de género en los currículos formativos de las distintas titulaciones puede ejercer como catalizador para sensibilizar al alumnado sobre cuestiones de género, proporcionándole las competencias necesarias (González-Pérez, 2018; Hill et al., 2018), entre las cuales se encuentra la competencia para educar en igualdad. Esto se traduce en una disposición proactiva hacia la adopción de un modelo coeducativo que contribuya al cambio social y a la desarticulación de actitudes perjudiciales para el avance hacia una igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Aguilar-Ródenas, 2013).

En el contexto actual, siguen coexistiendo normas y patrones culturales y sociales que promueven las desigualdades de género, perjudicando la socialización de las generaciones presentes y futuras. La necesidad de implementar un modelo coeducativo que fomente el desarrollo de una institución educativa que vele por la igualdad real y efectiva se vuelve esencial (Mosteiro y Porto, 2017). Resulta importante recordar que la coeducación persigue la erradicación de la discriminación sexista en el contexto educativo (Guerrero-Puerta, 2019), disolviendo las desigualdades de género y el androcentrismo que perviven en el proceso de socialización. Así, se estaría eliminando la jerarquía todavía presente entre la consideración de lo masculino y lo femenino. Si bien las diferencias existen entre hombres y mujeres, la problemática subyace cuando estas se transforman en jerarquías. La coeducación, en definitiva, vela por el desarrollo mutuo de hombres y mujeres, niños y niñas, contando con una igualdad de derechos y oportunidades (Subirats, 2017).

En este escenario, la labor del profesorado adquiere una relevancia indudable como agente socializador transformador. Sin embargo, para desempeñar este papel de manera efectiva, el profesorado debe contar con las herramientas necesarias (Colás, 2004). Resulta llamativo que la resistencia observada en el profesorado a la hora de implementar los enfoques de género se manifiesta más por omisión que por acción, lo

cual subraya la importancia de implementar estrategias eficaces en la formación docente en igualdad. Estrategias como brindar instrumentos de análisis de la propia práctica educativa, reflexionar de manera crítica sobre las creencias personales y prácticas individuales, y transmitir modelos de buenas prácticas basadas en la igualdad de género se exponen como fundamentales (Bonal, 1997; Freixas y Fuentes-Guerra, 1994).

La transición hacia la igualdad de género está intrínsecamente ligada a la formación docente en igualdad y al diseño curricular universitario desde un enfoque coeducativo. En ese sentido, la incorporación coherente y efectiva de la perspectiva de género en los currículos formativos no solo implicaría un cambio de paradigma educativo, sino que ayudaría a moldear las concepciones estereotipadas del alumnado universitario actual y, en última instancia, del profesorado del mañana. No se trata únicamente de sensibilizar sobre cuestiones de género, sino de fomentar un compromiso proactivo hacia la implementación de un modelo coeducativo transformador. En conclusión, la educación se contempla como un motor de cambio en la promoción de la igualdad de género y en la gradual eliminación de las actitudes que obstaculizan el progreso hacia una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La investigación ha contado con la financiación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha para la realización de proyectos de investigación científica y transferencia de tecnología, cofinanciadas por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), enfocada al proyecto “Encrucijadas socioculturales y educativas del sexismo en docentes en formación” (ref.:SBPLY/21/180501/000065). Además, este trabajo se ha realizado con el apoyo de un Contrato Predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (ref.: FPU22/00609).

7. REFERENCIAS

Aguilar-Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78, 177-183. http://hdl.handle.net/10234/95110

Alcañiz, M. (2017). Las políticas de igualdad en las universidades. Análisis del I Plan de Igualdad en la Universidad Jaume I (España). Journal of Studies in Citizenship and Sustainability, 2, 57-76. http://hdl.handle.net/10234/168485

Anguita, R., & Torrego, L. M. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 64(23,1), 17-26.

Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. Revista Complutense de Educación, 28(1), 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715

Bonal, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Graó.

Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin American countries. Anales de Psicología, 37(2). http://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.408171

Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad (pp. 275-292). McGraw-Hill Interamericana de España.

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 151-166.

De Miguel, A. (2015). Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección (6 ed). Cátedra.

Elche, M., & Sánchez, A. (2017). Actitudes sexistas y construcción de género. Itinerario de lectura para la igualdad. RES Revista de Educación Social, 24, 524-532.

Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 17(1), 107-122. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART7.pdf

Freixas, A., & Fuentes-Guerra, M. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. Revista de Educación, 304, 165-176.

Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE, 22/07/2009).

González-Pérez, T. (201). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de Magisterio. Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives, 26(1), 1.

Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A.,... y Flory, S. B. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: International perspectives. Physical Education and Sport Pedagogy, 23(5), 469-483. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470613

Izquierdo, M. J., & Ariño, A. (2013). La socialización de género. En C. Díaz y S. Dema, (Coords.), Sociología y género (87-126). Tecnos.

Larrondo, A., & Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. Gender and Education, 31(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. (boe.es)

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (boe.es)

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (boe.es)

Martel, A. (1999). Intervenciones educativas en favor de niñas y mujeres brillantes. En J. Ellis y J. Willinsky (Ed.). Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres (pp. 79-97). Narcea.

Mena M. (Ed.) (2017). Estudio sobre la incorporación del enfoque de igualdad de género en materiales curriculares de inicial, primaria y secundaria. FOR-GE. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6031

Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. Educación XX1, 23(2), 231-257. https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Mosteiro, M. J., & Porto, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 151-165. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191

OCDE (2019). Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ONU. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023. Organización de Naciones Unidas.

Pana, A. G., Bonilla-Algovia, E., Carrasco Carpio, C., & Checa-Romero, M. (en prensa). Diseño y Validación de la Escala de Actitudes Contra la Igualdad de Género.

Pinedo-González, R., Arroyo-González, M. J., & Berzosa-Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. Contextos educativos, 21, 35-51. https://doi.org/10.181.72/con.3306

Rebollo, M. D. L. Á., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. Revista de educación, 355, 521-546.

Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 13-27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Rodríguez Jaume, M. J., & Gil González, D. (2021). La perspectiva de género en docencia a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs. Xarxa Vives d'Universitats.

Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández, B., y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. Revista de Educación, vol., 355, 331-354. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-027

Spender, D. (1982). Invisible Somen: the Schooling Scandal. London: Writers and Readers Publishing Coopertative

Ukpokodu, O. N. (2016). Realizing Transformative Learning and Social Justice Education. En S. M. Tomlinson-Clarke y D. L. Clarke (Eds.), Social justice and transformative learning. Culture and identity in the United States and South Africa (pp. 113-142). Routledge.

Valdivieso Gómez, S. (Coord.), Ayuste, A., Rodríguez Menéndez, M. C., y Vila Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.), Democracia y Educación en la formación docente (pp. 117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.

Verge Mestre, T., & Cabruja Ubach, T. (2017). La perspective de gènere en docència y recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. Xarxa Vives d'Universitats. http://vives.org/PU3.pdf

POSICIONAMIENTO DE LA MUJER EN LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA. UN ESTUDIO BAJO PERSPECTIVA DE GÉNERO

VANESSA ARANDA QUIRÓS
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 1994 se tiene constancia de estudios realizados en las universidades españolas sobre la situación comparativa de los hombres y mujeres en estas instituciones de enseñanza superior. Curiosamente, simplemente como anécdota, siempre son estudios de la situación entre hombres y mujeres, estudios comparativos ente hombres y mujeres, nunca son estudios sobre la situación de mujeres y hombres, o estudios comparativos entre mujeres y hombres. Parece una perogrullada, pero es un elemento indicativo que ayuda a pensar.

En 1999 se creó, por parte de la Comisión Europea, el Grupo de Helsinki Women and Science, cuya finalidad era, proponer acciones encaminadas a que la mujer obtuviera un papel de igualdad más equitativo en la estructura universitaria. Esto se produjo después de haber constatado que no existía una igualdad real de género en los puestos importantes de las universidades, tanto en los cargos de gestión, como de investigación, profesorado, etc.

Obviamente, siempre que se genera un grupo que emana de directrices europeas y/o internacionales, lleva aparejado todo un rosario posterior de medidas, acciones, recomendaciones…

En 2006, en España y dentro del Ministerio de Educación y Ciencia, posteriormente se denominó Ministerio de Ciencia en Innovación, se crea la Unidad Mujer y Ciencia, cuyos objetivos son promover la presencia de mujeres en todos los organismos y estructuras universitarias

y establecer dispositivos que fomenten la inclusión de las mujeres, eliminen las barreras y se establezcan mecanismos que ayuden a erradicar la desigualdad de género existente en las universidades.

En el año 2007 se promulgó una ley en España, Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, destinada a promover una igualdad efectiva entre mujeres y hombres. En el artículo 25 de esta ley se establece que las administraciones realizarán estudios e investigaciones acerca de la igualdad en el ámbito de la educación superior.

Se viene elaborando un ranking de universidades en función de su igualdad de género. Es importante destacar que Alemania fue pionera en este tipo de investigaciones, iniciando en el año 2000 a través del Center of Excellence Women in Science (CEWS). Además, es relevante mencionar la existencia y contribución de la European Platform of Women Scientists (EPWS), que también ha desempeñado un papel significativo en este ámbito.

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, indica en su Preámbulo: "La Universidad ha sido, es y debe ser fuente de conocimiento, de bienestar material, de justicia social, de inclusión, de oportunidades y de libertad cultural para todas las edades". Como vemos, los legisladores no solo están apostando por un mero espacio de transmisión de conocimientos; más bien, en plena consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, se promulgan aspectos inclusivos y equitativos que intentan romper con la brecha de género, y otros problemas, que tradicionalmente se han instaurado en las universidades españolas.

Además, en este mismo apartado podemos leer: "La construcción de una Universidad equitativa impregna el contenido de toda la ley. Así, se establecen requisitos en materia de igualdad entre mujeres y hombres previos a la creación de una universidad, como los planes de igualdad, o la eliminación de la brecha salarial y de toda forma de acoso". No debemos olvidar que estamos ante una Ley Orgánica, es decir, aquella que aborda los derechos fundamentales de los españoles.

Si el preámbulo de toda ley contiene el espíritu que el legislador ha querido dotar a la misma, en esta, sus artículos beben de la misma

fuente, hasta el punto de que en el Art.2 que enumera las funciones del sistema universitario español, en su punto 3 dice: *" El ejercicio de las anteriores funciones tendrá como referente los derechos humanos y fundamentales, la memoria democrática, el fomento de la equidad e igualdad, el impulso de la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de los Objetivos de Desarrollo Sostenible".*

Así, queda demostrado que abordar el problema de las universidades desde un punto de agravio comparativo de género, no es, ni mucho menos, un capítulo que se integre en modas más o menos oportunistas, o en caprichos y/o resentimientos de una mujer que ha pasado por los estamentos de la universidad, observando determinados comportamientos que creía extinguidos en una sociedad del siglo XXI, sobre todo, en una institución que se supone la avanzadilla intelectual y social de esa misma sociedad. Se trata, pues, de una necesidad que emana de normas básicas mundiales como los ODS y reconocida y amparada por la legislación actual que rige los designios fundamentales de los españoles en esta materia.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es evaluar desde un punto de vista práctico, y no filosófico, si todos los esfuerzos realizados durante un cuarto de siglo, todo el tiempo invertido, los recursos económicos utilizados y los salarios públicos empleados, han alcanzado las metas propuestas inicialmente.

En el contexto español, concretamente, citaremos como referencia La Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario, la cual, como se ha mencionado anteriormente, establece en su Preámbulo: *"La Universidad ha sido, es y debe ser fuente de conocimiento, de bienestar material, de justicia social, de inclusión, de oportunidades y de libertad cultural para todas las edades".* En este mismo apartado podemos leer también: *"La construcción de una Universidad equitativa impregna el contenido de toda la ley. Así, se establecen requisitos en materia de igualdad entre mujeres y hombres previos a la creación de una*

universidad, como los planes de igualdad, o la eliminación de la brecha salarial y de toda forma de acoso". Así, este análisis busca determinar si la legislación y los esfuerzos realizados han logrado materializar los ideales y objetivos expresados en la ley mencionada, especialmente en lo que respecta a la igualdad de género y la equidad en el ámbito universitario.

La Agenda de Desarrollo Sostenible para el año 2030 incluye un objetivo crucial centrado en la educación global, denominado Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). Este objetivo tiene como finalidad: *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".* Dentro del ODS4, en el apartado 4.3, se estipula claramente:*" asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria".* Es imperativo destacar que la creación de entornos de aprendizaje seguros e inclusivos se ha establecido como una meta específica a alcanzar a nivel global, subrayando la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos, independientemente del género o cualquier otra condición.

Por otra parte, también hemos de contemplar el Objetivo de Igualdad de Género (ODS5). Este objetivo tiene como meta lograr la igualdad real entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Conseguir esta igualdad es un fundamento esencial para construir un mundo que sea próspero y sostenible. La reducción de las brechas de género en todas las instituciones se ha ido haciendo patente en todas ellas, aunque algunas se resisten más que otras.

El presente trabajo intenta poner el acento en las universidades, para comprobar si constituyen un entorno discriminatorio para la mujer, donde no se practique adecuadamente la inclusión de género, y donde las oportunidades no sean equitativas para todos. Se pretende mostrar si la estructura actual de esta, lejos de buscar soluciones para paliar estos problemas, perpetúa los diferentes roles, los organismos de poder, para seguir siendo uno de los últimos reductos de la educación, con sesgos arcaicos y machistas, o si, por el contrario, las mujeres están efectivamente empoderadas y forman parte de todos los procesos

organizativos y de gestión, manteniendo una posición de igualdad con respecto a los hombres.

3. METODOLOGÍA

Se han utilizado fuentes de recogida de información que provienen, principalmente, de las propias universidades, de sus páginas webs oficiales, de las estadísticas proporcionadas por el Ministerio correspondiente, del Instituto Nacional de Estadística, y de los resultados de encuestas personales obtenidas tanto de manera presencial como a través de internet.

Se ha estudiado el acceso de las mujeres a la universidad, así como sus resultados académicos con respecto a la figura del estudiante masculino, para investigar si la posición en los cargos superiores de la universidad se debe a un problema de número, o si hay una preparación superior del hombre respecto a la mujer. Al mismo tiempo, se han establecido gráficos comparativos en términos de porcentaje y de número individual de matrículas.

Entendiendo que la Ley Orgánica del Sistema Universitario otorga un mayor poder a la figura del Rector, dotándole de funciones para ejercer la dirección global de la universidad, parecía oportuno estudiar esta figura. Para llevarlo a cabo se han tomado como base las 86 universidades españolas oficialmente reconocidas por el Ministerio. Además, se han incorporado las 2 nuevas universidades aprobadas por la Junta de Andalucía, previstas para el próximo año académico, con el objetivo de tener una visión más completa y actualizada. En este contexto, se ha establecido el porcentaje hombre/mujer, referido a la figura del Rector, para demostrar si las mujeres están en el mismo porcentaje y paridad y si tienen las mismas oportunidades de establecerse en la cúspide de la pirámide educacional.

No se ha pretendido efectuar una valoración o ranking entre distintas universidades, sino mostrar una serie de indicadores globales que nos den un acercamiento y una comprensión más profunda de la realidad actual del problema.

Los datos objetivos, a veces, pueden diferir significativamente de la sensación de realidad que tengan las estudiantes. Por este motivo se ha realizado una encuesta entre las mujeres universitarias. El propósito principal de esta encuesta era conocer de primera mano y de forma anónima, si existe un problema de discriminación basada en el género. Además, se busca determinar si, en la actualidad, el ambiente universitario proporciona un entorno seguro en términos de acoso, ya sea de índole sexual, emocional, o de cualquier otra naturaleza, realizando los correspondientes gráficos y estudios estadísticos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

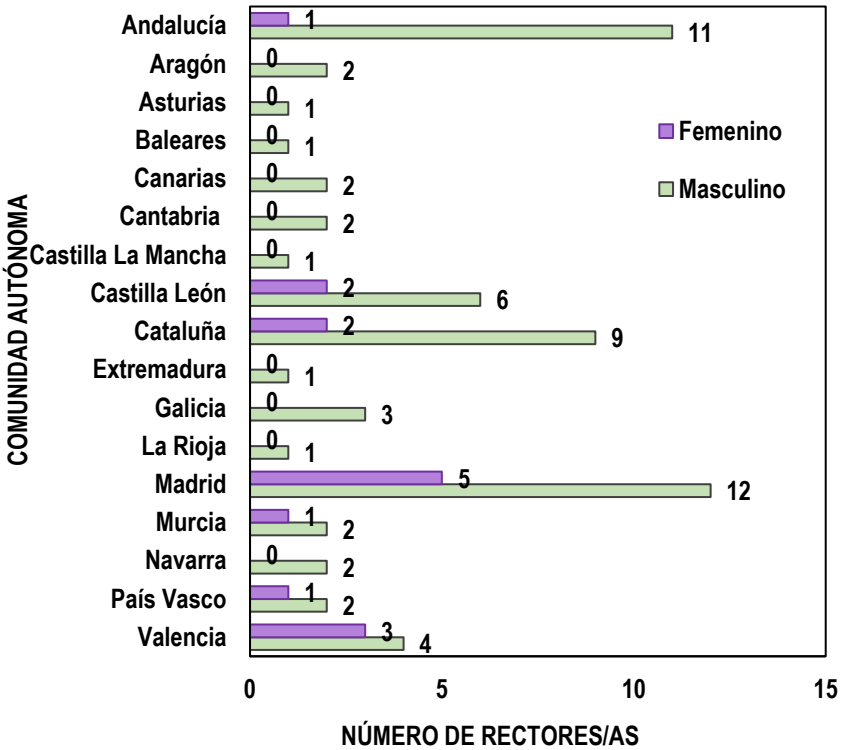
4.1. DATOS PROCEDENTES FUENTES INSTITUCIONALES.

4.1.1. Rectorado

En el estudio elaborado para la figura del Rector se han tenido en cuenta las 86 Instituciones Universitarias reconocidas por el Ministerio de Universidades, según las publicaciones referidas al curso académico 2021-2022 (últimas publicadas por este organismo). A este conjunto de instituciones se han incorporado dos nuevas universidades, de carácter privado, las cuales han sido oficialmente aprobadas y reconocidas por la Junta de Andalucía para el próximo curso 2023 y 2024, según se recoge en la Sesión del Consejo de Gobierno de la Junta, con fecha 14 de febrero de 2023. Estas universidades son CEU Fernando III y la Universidad Tecnológica Atlántico-Mediterráneo.

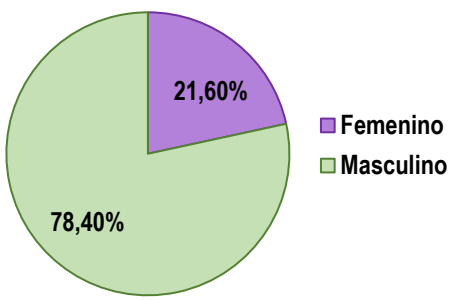
Los resultados obtenidos mostraron que de los 88 Rectores que están al frente de las instituciones universitarias en España, un total de 69 son hombres, lo que equivale a un porcentaje del 76,4% de la totalidad. Mientras que las mujeres ocupan este mismo puesto en un total de 19 universidades, lo que representa un porcentaje del 21,6%. Este análisis se ha desglosado por Comunidades Autónomas y, para proporcionar una visualización más clara, se han representado en la siguiente gráfica los datos obtenidos para cada Comunidad Autónoma.

***GRÁFICO 1**. Desglose por género de los rectores en cada Comunidad Autónoma.*



Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 2**. Comparativa, expresada en porcentaje, del género de las personas que ocupan el cargo de Rector/a en las universidades españolas.*



Fuente: elaboración propia

Existen dos Comunidades solamente, en las que el número de rectores femenino es superior al de los hombres, son la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia.

La figura de Rector/a no solo desempeña un papel crucial en el día a día de las universidades, también su función pública es referente social y creadora de tendencias. El corporativismo del sector queda patente en las ocasiones que los rectores se unen para expresar opiniones, como en el caso de los rectores de Andalucía, que emiten un comunicado conjunto, para oponerse a la creación de las dos universidades andaluzas, comentadas anteriormente. Este hecho no pasó desapercibida, sino que fue recogido por la prensa de la comunidad autonómica y publicado en las páginas oficiales de las Universidades, ente las que se deja el siguiente enlace como referencia y ejemplo de lo comentado: https://www.upo.es/diario/institucional/2023/02/comunicado-de-rectores-y-rectoras-de-las-universidades-publicas-de-andalucia-acerca-del-reconocimiento-de-universidades-privadas/

A partir de los datos anteriormente presentados, podríamos deducir que la máxima figura universitaria presenta unos datos de desigualdad, en términos de género, importantes y significativos. Estas diferencias serían comprensibles y encontrarían justificación si la proporción de estudiantes masculinos, en contraposición con las estudiantes femeninas, se alineara con los porcentajes que hemos observado previamente. Por lo tanto, parecía oportuno estudiar cómo se configura y desarrolla la relación entre hombres y mujeres en el entorno de nuestras universidades.

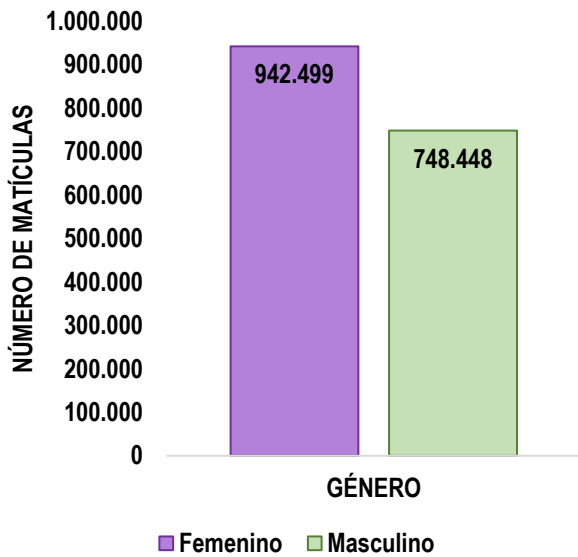
4.1.2. Alumnado

En las universidades españolas, las mujeres representan una mayoría considerable en todos los parámetros que queramos revisar. Esto se evidencia no solo en las cifras de matrículas y estudiantes egresados, sino también en términos de rendimiento académico, una tasa significativamente inferior de abandonos, y en la participación destacada por matriculaciones tanto en grados como en másteres y programas de doctorado.

Durante el curso académico 2021/2022, el último año del cual se dispone de información, se registraron un total de 1.690.947 matrículas en

las distintas universidades españolas. De este número, 942.499 fueron realizadas por mujeres, lo que se traduce en un porcentaje del 52,7%, con respecto a los hombres que tuvieron un total de matriculaciones de 748.448.

GRÁFICO 3. *Número de matrículas universitarias realizadas durante el curso 2021/22 según el género del alumnado*



Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, las mujeres son más en cuanto a número de matriculaciones lo que sugiere la importancia de analizar este dato desglosado por niveles educativos específicos. Es por esto por lo que se procede a cuantificar el número de alumnos/as que cursan grados y evaluar la diferencia existente con respecto al sexo de los matriculados.

Al analizar los datos del año 2022, se revela que el número total de estudiantes matriculados en grados asciende a 1.338.304. Dentro de esta cifra, las mujeres representan un total de 753.465 matriculaciones, con un porcentaje del 56,3%, mientras que los hombres matriculados son 584.839, que representa un 43,7% sobre el total.

Se da la particularidad que el porcentaje de mujeres, en este primer estadio de la educación universitaria, representa la diferencia más grande con respecto al total que habíamos visto anteriormente. Esto genera una paradoja interesante: a medida que avanzamos en los niveles educativos superiores, el porcentaje de participación femenina tiende a disminuir gradualmente. Esta tendencia pone de manifiesto las dificultades que enfrentan las mujeres para alcanzar los niveles más altos de la pirámide universitaria. Es especialmente relevante señalar que todas las disciplinas relacionadas con ciencias, ingeniería y tecnología de la información muestran las mayores disparidades de género. En consecuencia, estas áreas se identifican como aquellas en las que las mujeres enfrentan más dificultad de acceso.

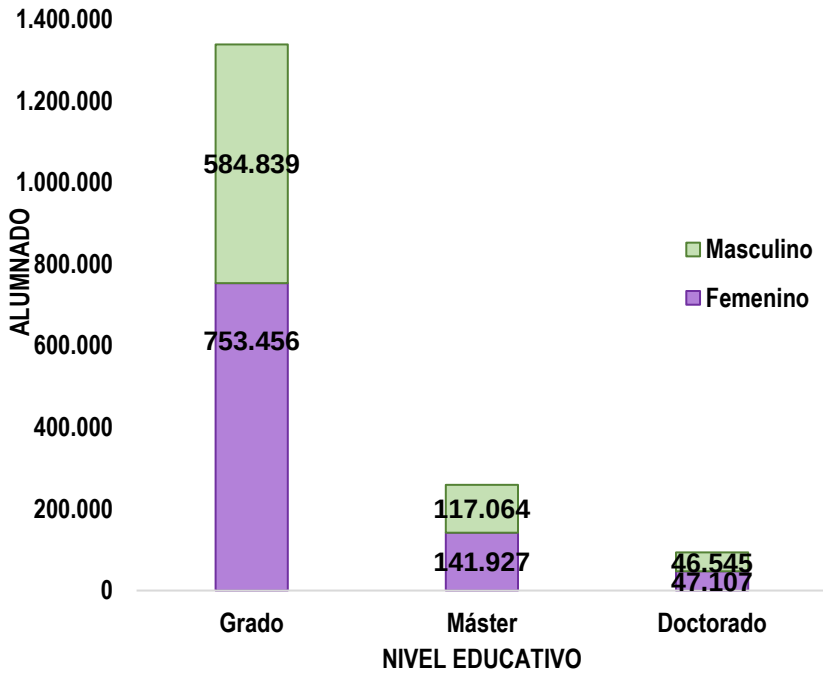
El total de alumnado matriculado en el siguiente nivel de educación universitaria, es decir, los másteres, arroja como resultado que en el año 2022 existieron un total de 258.991 alumnos matriculados en las distintas universidades españolas. Las mujeres dominaron con 141.927 matriculaciones, representando un notable 54,8%. Mientras tanto, los hombres totalizaron 117.064 inscripciones, lo que equivale a un 45,2% del total de participantes en programas de máster.

El siguiente nivel de educación universitaria estaría representado por los/as alumnos/as que están cursando los niveles de doctorado. En este apartado los datos siguen siendo representativos. No obstante, se mantiene la tendencia de que, a medida que ascendemos en la escala, mayores dificultad encuentran las mujeres para poder acceder. No podemos pasar por alto que tanto en términos porcentuales como en cantidad de egresados, las mujeres continúan superando a los hombres. También es bastante significativo que la proporción de abandono es notablemente inferior entre las mujeres en comparación con los hombres.

El número total de matrículas en el nivel de doctorado, en las universidades españolas, alcanzó la cifra de 93.652 alumnos, de los cuales el 50,03% de los mismos, es decir, 47.107 son mujeres, correspondiendo un número de 46.545 a los hombres que, en este caso, representan un porcentaje del 49,7%.

No existe ni un solo nivel de estudio donde las mujeres no tengan una mayor presencia en todos los apartados que estudiemos, notas, terminación del nivel, etc.

GRÁFICO 4. *Alumnado matriculado en los distintos niveles educativos en las universidades españolas durante el curso 2021/22 según el género.*



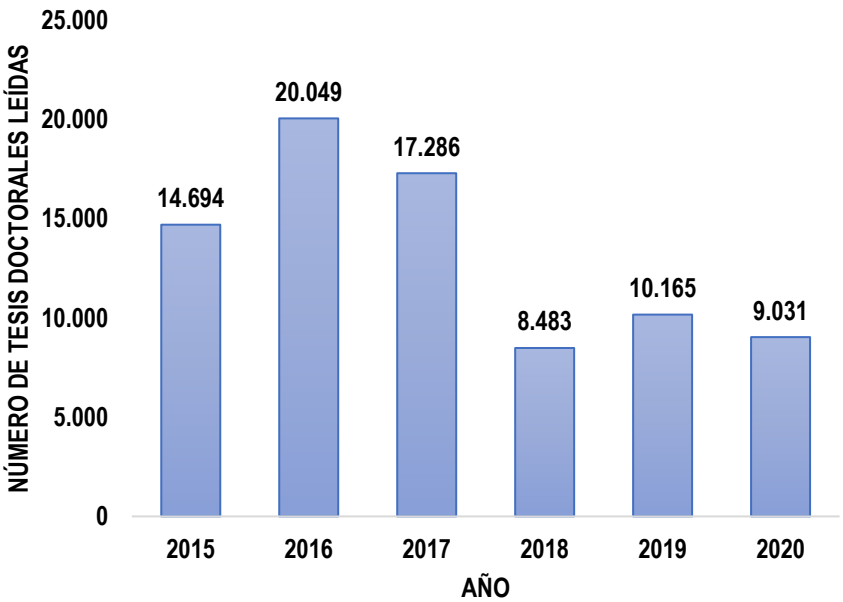
Fuente: elaboración propia

Conviene también observar el número de tesis leídas durante los últimos años, de los que se tienen documentación reconocida, para ver si existe alguna lógica en el supuesto de que a partir de aquí, las investigadoras sean menos que los hombres, las docentes sean menos que los profesores de universidad, que los catedráticos sean más hombres que mujeres en niveles altamente diferenciadores, es decir, si se encuentra una justificación lógica para la brecha de género que se produce a partir de este punto.

Después de examinar detenidamente los números, que a menudo se presentan como indicadores objetivos e inamovibles de la realidad, no se han encontrado diferencias que justifiquen el menor número de mujeres en los puestos sucesivos de las universidades españolas. Esta observación se puede visualizar con mayor claridad al revisar los gráficos que se presentan a continuación.

En primer lugar se presenta el número total de tesis leídas desde el año 2015 hasta el año 2020.

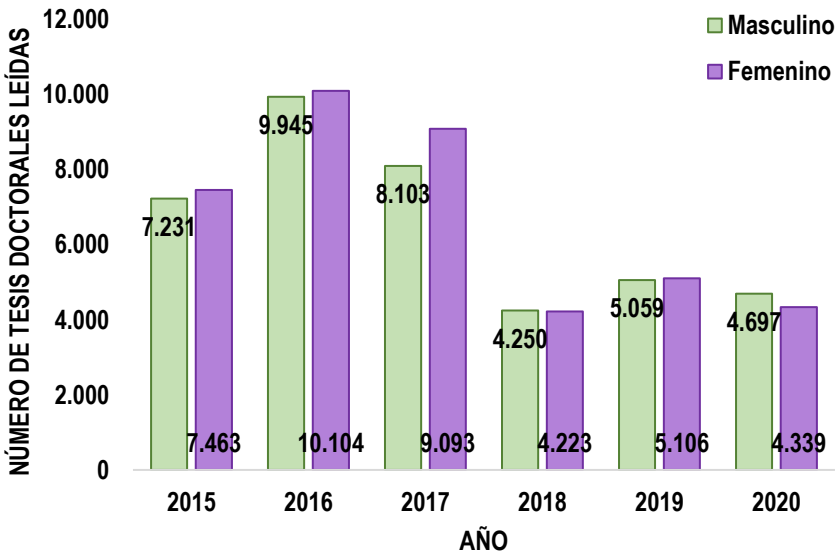
GRÁFICO 5. *Número total de tesis doctorales leídas en el período de tiempo de 2015 a 2020.*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se procede a realizar una comparativa de esos mismos años, diferenciándola según el género de quieres defienden dichas tesis doctorales.

GRÁFICO 6. *Número de tesis leídas durante el período 2015-2020 en las universidades españolas según el género.*



Fuente: elaboración propia

Se han tomado los años correspondientes al periodo que va desde el 2015 hasta el 2020, teniendo en cuenta que el 2021 fue afectado por la pandemia por COVID-19.

Los datos del periodo objeto de estudio arrojan un resultado de 40.328 doctoras mujeres, frente a 39.380 hombres que se han doctorado.

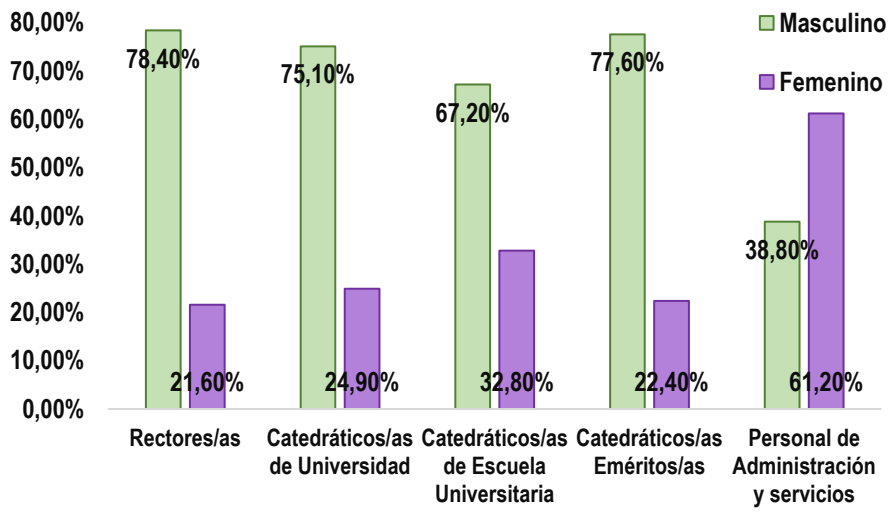
Siendo más mujeres, teniendo mejores notas, teniendo más estabilidad en los resultados, no se entiende que a partir de ese momento los puestos de investigadores, de docentes, de científicos, etc., estén ocupados mayoritariamente por hombres, salvo que lleguemos a concluir que existe una brecha de género que discrimina la mujer frente al hombre en las universidades españolas.

4.1.3. Personal general

Los datos de la cúspide en la estructura de las universidades españolas son los siguientes:

- Rectores/as: cifra total de 88, de los cuales 69 son hombres y 19 mujeres, porcentaje 21,6 %.
- Catedráticos/as de Universidad: cifra total de 11.791, de los cuales 8.855 son hombres y 2.936 mujeres, con una tasa del 24,9%.
- Catedráticos/as de Escuela Universitaria: cifra total de 647, de los cuales 435 son hombres y 212 mujeres, con una tasa del 32,8%.
- Catedráticos/as Eméritos/as: cifra total de 760, de los cuales 590 son hombres y 170 son mujeres, con una tasa del 22,4%.
- Personal de Administración y Servicios: 64.848, de los cuales 25.161 son hombres y 39.687 son mujeres, con una tasa del 61,2 %.

GRÁFICO 7. *Porcentaje de distribución por género de los diferentes puestos de trabajo de las universidades españolas*



Fuente: elaboración propia

Como puede verse de los datos anteriores, existe un claro indicio de brecha de género dentro de las universidades españolas, pero no solo en cuanto a los puestos de trabajo, también se ha encontrado claros indicios de acosos de distinto signo.

4.2. DATOS PROCEDENTES DE LAS ENCUESTAS.

Se han tomado como base encuestas realizadas a 110 mujeres del mundo de la universidad. Es importante destacar que este grupo se compone principalmente de alumnas que cursan estudios de grado, máster y doctorado. Los métodos utilizados para a llevar a cabo dichas encuestas han sido:

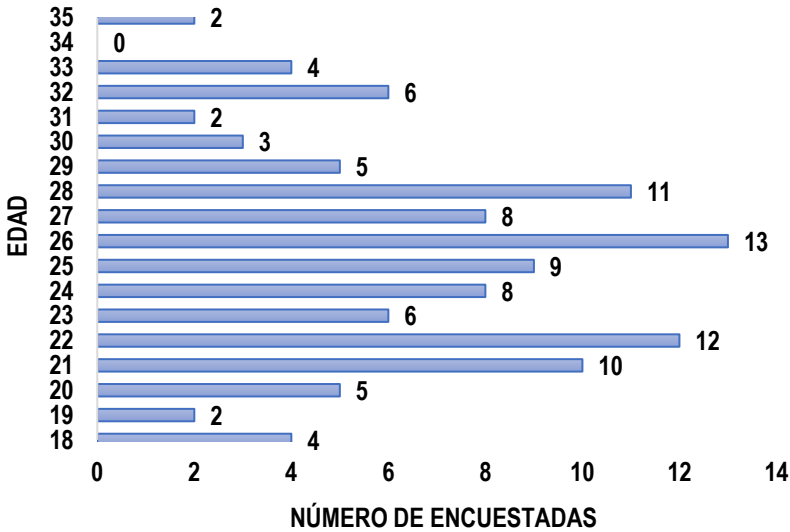
- Encuesta anónima a través de redes sociales, en universidades españolas.
- Encuesta presencial realizada directamente a alumnas que han querido colaborar: aquellas que ya no están en la universidad y han egresado en los últimos 5 años, así como alumnas que aún están matriculadas.

Las edades de las mujeres encuestadas se encontraron entre los 18 y los 35 años.

Como se ha comentado anteriormente, se llevaron a cabo un total de 110 encuestas. De estas, 63 se realizaron mediante encuestas anónimas en redes sociales. De ese grupo, 22 encuestadas ya no están matriculadas en la universidad, mientras que 41 todavía están cursando estudios universitarios. Por otro lado, 47 encuestas se llevaron a cabo de manera directa y personal. De este conjunto, 14 encuestadas ya no están cursando estudios, mientras que las 33 restantes aún forman parte del sistema universitario.

La participación por edades queda reflejada en el siguiente gráfico, no existiendo parámetros destacables en cuanto a la edad. No obstante, es relevante señalar que la encuesta logra reflejar de manera efectiva la diversidad y las variaciones de edades de los estudiantes que actualmente se encuentran curando programas de grado, máster y doctorado.

GRÁFICO 8. *Distribución de las encuestadas según su edad*



Fuente: elaboración propia

Resultados extraídos de la encuesta:

- Para la mayoría la universidad no es un espacio donde se sientan seguras.
- El profesorado mantiene una actitud permisiva frente al acoso sexual, cuando no forman parte de este.
- Señalaron el despacho del profesor como una de las estancias menos seguras para ellas.
- El alumnado tiene falta de concienciación y sensibilización frente a los distintos estados de acoso.
- La institución no se implica claramente e invisibiliza esta realidad.
- En el ámbito científico-tecnológico se producen más niveles de acoso, los hombres disfrazan estas conductas haciéndolas parecer bromas entre colegas.

- En las universidades hay un grupo de profesores que son acosadores, todo el mundo tiene noticia de ello, pero el poder les hace inmunes.
- Los acosos se materializan en conductas verbales y no verbales.
- Las agresiones de género suelen ser realizadas mayoritariamente por superiores jerárquicos, pero también entre compañeros.

5. CONCLUSIONES

A medida que se observan los datos nos damos cuenta de que pese a tener las mujeres un porcentaje elevado de diferencia en grados y másteres, comienzan a tener más dificultades a la hora de acceder a cursar un doctorado. Otro dato a tener en cuenta es el de las carreras de Ingeniería o Informática, donde volvemos a observar que la mujer es una minoría en estas ramas.

Nos estamos preocupando permanentemente de la educación en términos de igualdad, en términos de inclusión, etc. pero sobre todo en las escuelas e institutos, y nos olvidamos, quizás de manera consciente, de una de las mayores instituciones de la enseñanza como es la Universidad.

¿Se practica la inclusión de género en la Universidad? La respuesta es no.

¿Tienen las mujeres las mismas oportunidades de acceso a todos los estamentos de la universidad? La respuesta es no.

¿Qué ocurre con las carreras de ingeniería y la inclusión de la mujer en ellas? Son carreras reductos de machismo arcaico de estas instituciones.

¿Por qué las mujeres son minoría como personal docente investigador? Porque al final, pese a tener mejores rendimientos académicos, tienen más problemas para acceder a la investigación en un mundo eminentemente gobernado por hombres.

¿Existen formas de maltrato hacia la mujer en las universidades, ya sea verbal, emocional, psicológico, sexual, de mobbing o institucional? Posiblemente, en muchas universidades la respuesta a estas preguntas es SI. De los resultados de la encuesta se puede concluir que la universidad

no es un entorno seguro para la mujer. En ella nos encontramos hechas realidades todas las definiciones de acoso que existen.

6. PROPUESTAS

A continuación, se presentan una serie de propuestas destinadas a mejorar y promover una mayor equidad y seguridad para las mujeres en el entorno universitario:

- Implementación de discriminación positiva, donde, ante igualdad de méritos, se priorice a la mujer para cerrar la brecha de género.
- Ofrecer una bonificación del 25% en la matrícula para las mujeres que opten por carreras en ciencias e ingenierías.
- Introducir un curso obligatorio sobre igualdad de género dirigido a todos los catedráticos, profesores de la institución, etc.
- Garantizar la transparencia en todos los procesos de denuncia, desde su inicio hasta su conclusión.
- Asegurar la paridad de género en todas las instancias y comités colegiados de la universidad.
- Establecer la obligatoriedad de alternancia de género en la elección de rector universitario cada 8 años.
- Equiparar la ley interna a la civil. Toda denuncia contra un acosador ha de ser tenida en cuenta, desde el primer momento cese de funciones hasta no se resuelva el expediente.
- Garantizar que ningún expediente sea archivado sin dar publicidad a la comunidad universitaria, persiguiendo que, al conocerlo, otras mujeres que hayan tenido el mismo problema, con el mismo agresor, puedan aportar datos que sirvan para resolver el expediente.

– Reforzar una política de tolerancia cero hacia cualquier forma de acoso, discriminación o comportamiento inapropiado dentro del entorno universitario.

7. REFERENCIAS

Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo. (2022). https://bit.ly/3RW3UKa

Directiva 2006/54/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación (refundición). https://bit.ly/3S1g9FE

Escudero, J. F. y Poyatos, G. (2004). Mobbing: Análisis multidisciplinar y estrategia legal. Barcelona: Bosch.

González-Trijueque, D. (2007). El acoso psicológico en el lugar de trabajo: epidemiología, características psicosociales y repercusiones forenses. Tesis Doctoral. Dir.: Prof. Dr. José Luis Graña Gómez. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. https://bit.ly/4b2sBxw

Ministerio de Universidades. (2022) Datos y cifras del Sistema Universitario Español. https://bit.ly/48tpyMX

Pérez-Bilbao, J., Nogareda, C., Martín-Daza, F. y Sancho, T. (2001). Mobbing, violencia física y acoso sexual. Madrid: I. N. de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

Teresa Torns, Vicente Borras y Alfonso Romero (1995). El acoso sexual en el mundo laboral: un indicador patriarcal.

CAPÍTULO 12

EDUCACIÓN: MARCO FUNDAMENTAL EN EL QUE DERECHOS Y VALORES SE ENCUENTRAN. CONSTITUCIÓN, IGUALDAD Y EQUIDAD EN LA REPÚBLICA DEL ECUADOR

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO
ROCÍO COLLADO-SOLER
CRISTINA MÉNDEZ AGUADO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La República del Ecuador, desde su independencia del Reino de España (1809-1812), ha sufrido en su seno diferentes cambios políticos acompañados, muchos de ellos, por una nueva Constitución. Ésta indicaba el nuevo marco legislativo en el que la sociedad ecuatoriana debía actuar, junto con los derechos y deberes de la ciudadanía y quiénes disfrutaban de dicho privilegio.

Durante mucho tiempo, las mujeres, sólo por serlo, fueron excluidas del mismo y así habrían continuado si no hubiesen alzado la voz en pro de sus derechos de igualdad y, por ende, por su propia libertad, pilares fundamentales en los que se sustentaban y convergían otros valores como el ser tratadas con justicia, el de reconocimiento objetivo, la emancipación, inclusión, el trabajo remunerado, además de sus derechos hacia su propio patrimonio y herencia. Las mujeres denunciaban la subordinación al hombre, la discriminación y exclusión en el que vivían sólo por pertenecer al sexo opuesto, siendo sus actividades circunscritas al ámbito doméstico, familiar y educativo, principalmente. Esta exclusión femenina se ha evidenciado a lo largo de la Historia, sin que el tiempo y las fronteras hubiesen sido obstáculo para ello:

> El feminismo como teoría, es una teoría crítica de la sociedad […] como práctica social y política, la visión feminista de la realidad ha cristalizado históricamente la formación de un movimiento feminista en la construcción de un Nosotras como sujeto político. El feminismo es también una forma de entender y vivir la vida cotidiana, implica también un proceso individual de cambio personal, de ajuste de cuentas con la tradición (De Miguel, 2016, p. 27).

Los Derechos Humanos de Igualdad, entre todas las personas sin discriminación alguna, se encuentran recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada y proclamada el 10 de diciembre de 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se solicitó a los países miembros que publicasen dicho texto y fuese "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios". Desde entonces, dicho concepto ha sido incorporado en las Cartas Magnas de diferentes países, desechando, legislativamente, la discriminación histórica hacia la mujer, propiciando la incorporación femenina a aquellos ámbitos y contextos en los que el varón era el único protagonista de los mismos.

A partir de estos conceptos, se pensó que la igualdad en derechos y deberes era compatible, a su vez, con cierta discriminación positiva hacia las mujeres: la equidad de género. Ambas consideraciones suelen confundirse y tratarse como sinónimos cuando no lo son.

1.1. Igualdad o Equidad de género. Diferencias y semejanzas.

Los derechos humanos son algo inherente a la condición de cualquier persona dentro de los países en los que se respetan, sin embargo, la equidad de género no es un derecho, es un valor, un principio de discriminación positiva hacia las mujeres para compensar y ayudar en su desarrollo integral, personal y profesional. Ambos conceptos tienen diferencias y semejanzas entre sí y suelen definirse con distintas afecciones.

Merino y Pérez, 2009, p. 12 "se conoce como la defensa de la igualdad del hombre y la mujer en el control y el uso de los bienes y servicios de la sociedad" o como señalan Dosal, Mejía y Capdevila (2017, p. 121) "la equidad de género implica que las necesidades, preferencias e intereses de las mujeres y hombres sean tomados en cuenta por igual."

La Organización de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres, 2015, p. 7), hace una clara diferenciación entre los conceptos "equidad de género" e "igualdad" destacando la acción obligatoria del Estado para lograr la igualdad como un derecho humano, mientras que, con la idea conceptual de equidad, no existe dicho imperativo estatal, ni está ligada a la supresión de discriminación. Morera y Ortiz (2018, p. 4) consideran que "la desigualdad se refiere a diferencias, variaciones y dispares en las características de individuos y grupos", sin embargo, "la inequidad agrega una dimensión moral: se refiere a un subconjunto de esas desigualdades que se consideran injustas" (Melamed y Samman, 2013 citado en Morera y Ortiz, 2018, p. 4).

En esta misma línea de pensamiento, Alda Facio (2014, p. 3) destaca las características que distinguen a estas concepciones destacando que:

> La distinción es que mientras que el concepto de "igualdad" exige que el trato, ya sea idéntico o diferenciado, resulte en que las mujeres no sufran ninguna forma de discriminación, el de "equidad" no hace referencia a eliminar la discriminación que sabemos sufren todas las mujeres en todo el mundo.

Así, para esta autora, "la equidad de género puede ser definida como el trato imparcial de mujeres y hombres, según sus necesidades respectivas, ya sea con un trato idéntico o con uno diferenciado" (Op. Cit.).

En ocasiones, como se ha indicado con anterioridad, suelen confundirse la noción de igualdad y equidad, considerándolas sinónimos: "igualdad no es una condición necesaria ni suficiente para equidad. Distintas habilidades y preferencias individuales pueden llevar a distintos resultados, a pesas de tener igualdad de oportunidades y acceso a recursos" (Melamed y Samman, 2013, p. 8).

Para Laporta (1985, p. 3), los conceptos de igualdad o desigualdad son "un producto de la estructura normativa de la sociedad. […] son la valoración, la mediación normativa de esos hechos que lleva a cabo el conjunto de las normas operativas en una sociedad al atribuir un significado y unas consecuencias a ciertos hechos".

Valcárcel (1994, p. 1) une de forma indisoluble la idea de igualdad junto con moral. Para dicha autora, "la igualdad es un supuesto inseparable de la moral, que reconoce a la igualdad como la dinámica misma del ser moral". Sin dicha relación se imposibilitaría "considerar que los demás tienen deseos y derechos tan legítimos y seguros como los nuestros; la moral es impensable sin la noción de igualdad" (Op. Cit.).

Campell (2002) aborda el sentido de igualad a través del logro de placeres y deseos individuales: "el placer de una persona es tan importante como el de cualquier otra. Su placer es tan importante como el mío y mis deseos tienen un valor moral igual de cualquier otra persona". El desprenderse dl yo para ofrecerlo al otro; el estar dispuesto a realizar las mismas concesiones que desearíamos para sí; una forma de autorregularse, de compartir; acciones basadas en la renuncia personal.

Así mismo, la idea de igualdad debería impregnar las relaciones interpersonales basadas en el respeto hacia las diferencias y particularidades de cada sujeto; en el valor de lo diverso, único e irrepetible de cada individuo. En el desplazamiento de modelos o arquetipos sociales con el que suelen etiquetarse a personas en función del sexo, edad, rol, etc. Ser iguales, siendo distintos, ofreciendo la posibilidad de sorprendernos, sin preconcepciones previas, del otro.

1.2. Equidad de género

El Proyecto de Desarrollo de las Naciones Unidas (2011) explicó que la idea de equidad apareció cuando la ciudadanía consideró que la sociedad les ofrece en función de lo que dicha población haya contribuido. Amartya Sen, en 1979 (citado en Morera y Ortiz, 2018, p. 4) propuso:

> Que se pensara la equidad en términos de potencial de desarrollar capacidades; esta propuesta cambió el entendimiento de este concepto, conectando la noción de justicia con el deber moral que una sociedad tendría de ayudar a todos sus miembros a desarrollar sus capacidades.

Según la Real Academia Española (RAE: 23ª edición, 2014) define el término de equidad, del latín *aequitas*, *-atis*, de la siguiente manera:

1. Igualdad de ánimo.
2. Bondadosa templanza habitual, propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento de deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley.
3. Justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva.
4. Moderación en el precio de las cosas o en las condiciones de los contratos.
5. Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece.

Y, el concepto de género, del latín *genus*, *-eris* tiene varias afecciones, aunque vamos a escoger las que atañen al trabajo que nos ocupa, a saber:

1. Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes.
2. Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido éste desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico (Op. Cit.).

Hay investigadores que la idea de equidad la equiparan a la justicia social, como es el caso de Bracho (2009, p. 2):

> Hablar de equidad es aún un territorio poco claro y certero. La principal causa de la falta de claridad es que el concepto de equidad se fundamenta e interacciona con tres conceptos de enorme importancia: por un lado, el de igualdad, por otro el cumplimiento der derecho y la justicia, y por último, el de inclusión.

Para Méndez (2013, p. 9) y desde un punto de vista legal y jurídico, el término equidad incluye, en sí mismo, al menos seis relevantes elementos, como pueden ser:

1. Juicio valorativo de quien la aplica (o actúa con equidad).
2. Consideraciones a las normas y/o leyes que llevan a su aplicación.
3. Igualdad y disposición en el ánimo de quien la aplica.
4. Tendencia a la justicia.
5. Tendencia a la igualdad.
6. Tendencia a la inclusión.

Si, del ámbito educativo se tratase, la noción equidad puede utilizarse como instrumento para mejorar el propio desarrollo del mismo, es decir, "la población escolarizada, con alta participación social, con capacidad de organizarse para solicitar servicios educativos de calidad, gratuitos y universales, contrarresta los atrasos sociales" (Op. Cit.). De tal forma que, "el desarrollo forma parte de una visión y objetivo global que vincula la institución/sociedad, y que considera a la educación un

instrumento efectivo para lograrse" (CEPAL y UNESCO, 1992, p. 15). No sólo efectivo, sino determinante: poder acceder a educación de calidad no suele darse en líneas generales pues, en ocasiones, difieren si se trata de zonas urbanas con distintas situaciones socio-económicas, rurales, lugares más deprimidos que otros, colectivos en riesgo de exclusión social, etnias, etc. "En estas condiciones la educación […] profundiza las brechas y las inequidades y a reproducir la pobreza" (Bernal y Gómez, 2012, p. 6). Es cuando aparece el fracaso escolar, el abandono del sistema educativo, escasa y limitada formación y, por ende, mayor dificultad para acceder al ámbito laboral y optar por trabajos con mayor remuneración, puesto que exigen una mejor cualificación para el desempeño de sus funciones. "Casi 4 de cada 10 estudiantes latinoamericanos no termina la escuela secundaria, dato que ofrece GRADUATE XXI, movimiento impulsado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que busca combatir la crisis de abandono escolar en América Latina" (González, 2016, p. 1). La brecha para acceder a ser educado o a una educación de calidad permanece entre grupos socioeconómicos:

> Mientras que el 80% de los estudiantes con mayores recursos económicos se gradúan en América Latina, tan solo el 30% de los jóvenes con menores recursos logran alcanzar el mismo nivel […] Más de la mitad de los jóvenes latinoamericanos con bajos ingresos y de zonas rurales ni siquiera llegan a concluir nueve años de educación. Del mismo modo, se sigue observando una brecha de aprendizaje importante entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales (Op. Cit.).

Para López-Calva y Rodríguez-Castelán (2016, p. 26), "La educación es clave para evaluar la desigualdad en oportunidades del ingreso, la salud y la capacidad de interactuar y comunicarse con los demás […] Las desigualdades en educación contribuyen a desigualdades en otras dimensiones del bienestar social".

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en adelante OECD (2014), destaca que "la equidad tiene muchas dimensiones. Incluye la capacidad de acceder a servicios sociales y oportunidades económicas, así como equidad en los resultados". Se podría extraer la idea de equidad cuando en la sociedad se diese la íntegra inclusión en la que todos sus miembros pudiesen desarrollar su máximo potencial, gracias a las normativas estatales, que salvaguardasen tanto la

justicia social como la igualdad de oportunidades. De esta forma, la equidad se convierte en un deseo, en un objetivo a alcanzar, parafraseando al Sr. D. Eduardo Galeano (2012), dicho anhelo es como esa línea en el horizonte hacia la que se camina y mientras se avanza, dicho horizonte se aleja un poco más; entonces ¿para qué sirve la utopía? ¿Para qué sirve desear o anhelar algo? Para avanzar en el camino con el objetivo de llegar hasta él; para mejorar las condiciones de vida de unos y otros; para salir delante de forma dichosa, en la que el bienestar social sea una norma y no una excepción.

Sin embargo, el concepto y la práctica de la equidad de género, sin el paraguas garantista de la igualdad jurídica entre hombres y mujeres como uno de los principales derechos humanos que toda persona posee, no podría llevarse a cabo. Como ejemplo, pensemos en los avances sociales respecto a igualdad en países desarrollados versus países en desarrollo: en aquellos lugares "con mejores condiciones de igualdad tiende a haber mayor movilidad social y por tanto mayor posibilidad de equidad" (Melamed y Samman, 2013, p. 11).

Tras lo anteriormente indicado, nos planteamos una serie de objetivos para el desarrollo del estudio que nos ocupa.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Generales

En el punto precedente se ha destacado la relevancia de los conceptos de igualdad y equidad como soportes fundamentales en las sociedades desarrolladas, evolucionadas, en las que sus miembros gozan de iguales derechos y libertades sin discriminación. Todo ello nos ha llevado a preguntarnos si la sociedad ecuatoriana también disfruta de dichos principios, planteando los siguientes Objetivos Generales:

- Conocer los diferentes cambios legislativos realizados por la sociedad ecuatoriana, con respecto a los derechos de igualdad y los valores de equidad de la mujer, reflejados en sus Constituciones.

- Saber si dichos cambios se han trasladado a la cotidianidad de la mayoría de la población ecuatoriana.

Después de definir los objetivos de la investigación, procedemos a desarrollar la metodología aplicada.

3. METODOLOGÍA

> "La investigación social es un proceso de generación de conocimiento relacionado con la realidad social y el comportamiento humano presente, pasado y futuro. […] se puede centrar en la descripción de lo que sucede, en las causas o en su origen" (Rosado, 2017).

Nuestra investigación social sobre la evolución en derechos y principios en la sociedad ecuatoriana se ha planteado exponiendo una parte de la misma en los puntos precedentes, a saber: Introducción, en el que se expone el porqué de dicho estudio junto con el marco teórico que engloba distintas teorías sobre lo que se conoce por Igualdad entre sexos y Equidad de Género, sus características y diferencias; los Objetivos Generales de los que partimos, el apartado Resultados en el que se alcanzan dichos objetivos destacando las Constituciones de Ecuador más relevantes para lograrlo, junto con su realidad social del presente.

Para llevar a cabo dicha exposición hemos consultado y utilizado diferentes fuentes de información, al respecto:

- Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD).
- Constituciones de la República del Ecuador.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE).
- Legislación ecuatoriana.

- Artículos de revistas científicas.
- Libros relacionados con la cuestión.
- Publicaciones de diferentes universidades.

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática, por las distintas Constituciones de la República del Ecuador (desde 1812 - hasta 2008 con enmiendas en 2021), veinte en total, para conocer la evolución que se ha producido en cuanto a derechos de igualdad y principios de equidad de la mujer. Además, como se ha indicado, la investigación ha abarcado diferente documentación oficial del país, de organismos internacionales y publicaciones científicas al respecto.

Seguidamente, se muestran los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados del primer objetivo

Con respecto al primer objetivo: Conocer los diferentes cambios legislativos realizados por la sociedad ecuatoriana, con respecto a los derechos de igualdad y los valores de equidad de la mujer, reflejados en sus Constituciones, cabe destacar lo siguiente:

> Ecuador tiene un record en la adopción de nuevas constituciones. Pero esto no se debe fundamentalmente a la necesidad de cambios, sino más bien, a la inestabilidad política, que ha traído consigo dictaduras frecuentes. En medio del enfrentamiento político se han establecido gobiernos de hecho y se ha roto o derogado la Constitución vigente. Al cabo de un tiempo de régimen dictatorial, se ha vuelto al régimen jurídico mediante la emisión de una nueva Constitución que, por lo general, ha entrado en vigencia con un nuevo gobierno electo (Ayala, 2004, p. 190).

La República del Ecuador, desde su independencia del Reino de España (1809-1812), tiene en su haber veinte Constituciones, cada una de ellas ha recogido el régimen político que ha propiciado su creación. Con esta realidad como premisa, las expectativas respecto a cambios significativos en derechos fundamentales para la población eran, en demasiadas ocasiones, ilusorias: “las modificaciones entre una carta política y la

siguiente, son generalmente poco significativas en lo atinente al reconocimiento de garantías ciudadanas y a los principios fundamentales llamados a regir las relaciones sociales" (Wray, 1996, p. 185). Las demandas sociales que pudiesen darse, no tenían por qué coincidir con la constitución de turno, cuya creación tenía otra función: "ha servido más como símbolo de legitimidad política para el poder, que como norma fundante de las demás en el ordenamiento jurídico" (Op. Cit. p. 186).

Aunque la primera Constitución que se elaboró en 1812 supuso un gran trabajo, el contexto histórico en el que se creó y los protagonistas de su contenido dejaron una huella indeleble con ciertos rasgos característicos de la época:

> La Constitución de 1812 […] logra captar el pensamiento liberar francés, con una matriz colonial [España] y religiosa [Catolicismo] al parecer inevitable, nadie lo puede negar. Sin embargo, al mismo tiempo, inaugurará la tónica de la tradición decimonónica: un constitucionalismo de élite profundamente desconfiado y temeroso de los mestizos, los indígenas, los afrodescendientes y de las mujeres. En suma, un constitucionalismo tacaño en derechos y restringido en participación política (Ávila, 2012, p. 8).

La Constitución de 1830 fue la primera Carta Magna republicana y, por ende, una de las más importantes para el ordenamiento del país y base de la creación de leyes y programas en los que desarrollar su articulado. En el cuerpo de su redacción y buscando alusiones a derechos y reconocimiento de la mujer, nos encontramos que las ecuatorianas tendrían su origen y nacionalidad reconocidos por razón de nacimiento (Artículo 9, punto 1). Ante la ley, se les distingue ser iguales aunque sin gozar de las aptitudes necesarias para acceder a la ciudadanía que permitía el acceso a cargos públicos (Artículo 12), y por ende, no serían elegibles para gobernar el país, formar parte de asambleas o del poder legislativo.

> Los criollos no compartieron sus privilegios ni el poder un ápice con los indígenas, los afrodescendientes y las mujeres […] La dominación a los indígenas se dio mediante el concertaje (trabajo en una hacienda por un salario que nunca se pagaba por el cobro de deudas), dominación a los afrodescendientes mediante el esclavismo y a las mujeres mediante el concepto de incapacidad civil (Ayala, 2008, p. 14).

La incapacidad civil de las mujeres se produce al contraer matrimonio. Según el Artículo 156 del Código Civil Ecuatoriano de 1860 con

respecto a la potestad marital, lo define de la siguiente manera: "el conjunto de derechos que las leyes conceden al marido sobre la persona y bienes de la mujer". La figura del marido surge como autoridad de la nueva célula familiar bajo la falsa creencia de la debilidad de la mujer, por lo que se sostiene que tal incapacidad se ha establecido en beneficio de la propia mujer (Villegas, s.f., pp. 11-12).

Sin derechos plenos a la Educación y a los que proporcionaba el estatus de ciudadanía, la mujer ecuatoriana tuvo que esperar hasta la Constitución de 1929 para disfrutar de dicho privilegio recogido en el Artículo 13 de la misma: "todo ecuatoriano, hombre o mujer, mayor de veintiún años, que sepa leer y escribir" y, para ser elector, tal y como recoge el Artículo 18, "se requiere ser ciudadano en ejercicio y no estar comprendido en las incapacidades establecidas por la ley". Además, en los Artículos 36 y 43, para ser elegido Senador y Diputado, respectivamente, los requisitos podía cumplirlos cualquier mujer que se acogiese al Artículo 13, anteriormente mencionado. Esta realidad deshacía el veto que, históricamente, había restringido derechos y libertades a la mujer, tales como:

- Derecho de asociación, laboral o cualquier otra reconocida por la ley.
- Derecho a un sueldo mínimo estipulado por la república.
- Derecho de libre pensamiento, siempre que lo manifestado no sea contrario a ley.
- La maternidad y la infancia están protegidas (Artículo 151).

El Artículo 167, respecto a la mujer, indica: "el Estado tiene la obligación de dispensar a la mujer atención preferente, tendiendo a su liberación económica. En consecuencia, velará, de modo especial, por su educación profesional técnica, capacitándola, entre otras posibilidades, para que pueda tomar parte activa en la Administración Pública".

En la Constitución de 1967, en su Artículo 25, aparecen los derechos de igualdad al indicar que "No se hará discriminación alguna basada en motivos tales como raza, sexo, filiación, idioma, religión, opinión

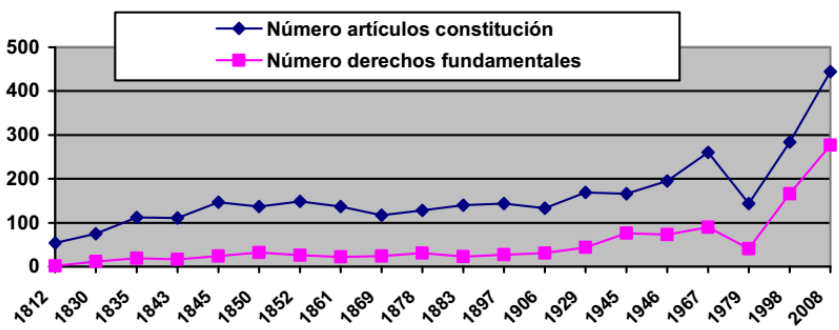
política, posición económica o social". En su Artículo 29 se establece, a su vez, la protección "a la familia, matrimonio y maternidad", además de distinguir con derechos a los niños desde el momento de ser concebidos tanto si lo son dentro o fuera del matrimonio.

La Constitución de 1979, en su Título II de los Derechos, Deberes y Garantías, Sección I, Artículo 19, punto 4, se expresa, literalmente, en términos de igualdad:

> La igualdad ante la ley. Se prohíbe toda discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, filiación, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen social, posición económica o nacimiento.
>
> La mujer, cualquiera sea su estado civil, tiene iguales derechos y oportunidades que el hombre en todos los órdenes de la vida pública, privada y familiar, especialmente en lo civil, político, económico, social y cultural.

Desde la primera Constitución de 1812 y hasta la de 1979, tras 167 años, la mujer es reconocida como ciudadana de pleno derecho. Las Constituciones del siglo XIX y hasta la del último cuarto del XX recogen "una visión histórica que seguía la trayectoria de las estructuras de poder y sus agentes […] Los excluidos de esas narrativas (mujeres, indios, negros, plebe), tuvieron que esperar décadas para ingresar en el universo del relato histórico […] No encarnaban la nación" (Bustos, 2012, p. 3).

FIGURA 1. *Evolución de los derechos fundamentales en el constitucionalismo ecuatoriano*



Fuente: Ávila (2012)

En la actualidad, la Constitución de 2008 es la que se encuentra en vigor, incluyendo los derechos de igualdad y los fundamentales respecto a toda la población, sin discriminación, han seguido una distribución al alza desde la de 1979. En el siguiente gráfico se muestra la evolución constitucional de dichos derechos fundamentales:

4.2. Resultados del segundo objetivo

En cuanto al segundo objetivo: Saber si dichos cambios se han trasladado a la cotidianidad de la mayoría de la población ecuatoriana, los resultados son los siguientes:

En la Constitución ecuatoriana de 2008, actualmente en vigor, se promueve la igualdad de pleno derecho entre hombres y mujeres, incluyendo en su Artículo 116 con respecto a las elecciones pluripersonales, que "la ley establecerá sistema electoral conforme a los principios de proporcionalidad, igualdad del voto, equidad, paridad y alternabilidad entre mujeres y hombres […]", además de la representación paritaria en los cargos públicos que recoge la "Ley Orgánica electoral y de organizaciones políticas de la República del Ecuador, Código de la Democracia, 2009".

En la Resolución 028-2002-TC, se "define que la única fórmula permitida de alternancia y secuencia es aquella en la que un hombre se ubique detrás de una mujer, o viceversa, desde el encabezamiento de la lista hasta el cumplimiento de la cuota".

El Reglamento general a la Ley de elecciones del Ecuador, 2000 señala que:

> La participación equitativa de hombres y mujeres como candidatos en los procesos de elección popular así como el ejercicio del derecho al voto queda garantizado en condiciones de igualdad […] Se establece una cuota mínima de mujeres en las listas electorales y la ubicación alternada y secuencial. La cuota partió de una base del 20% y ha subido un 5% en cada proceso electoral, sea éste presidencial y legislativo o de autoridades seccionales, llegando al 45%.

En la Constitución Política de 1998, en sus Disposiciones transitorias, Decimoséptima "se reconoce a las mujeres la participación del 20% en

las listas de elecciones pluripersonales así como todos los derechos y garantías consagradas y tratados internacionales vigentes".

La Ley de Amparo Laboral de la Mujer de 1997 "establece la obligación de designar a un mínimo de 20% de mujeres para la integración de las Cortes Superiores de Justicia, Juzgados, Notarias y Registros".

Cómo hemos destacado con anterioridad, desde el último cuarto del siglo XX, en adelante, en la República del Ecuador, se han llevado a cabo reformas legislativas en las que se recogen los derechos de igualdad de la mujer incluyendo directrices para incluir, por ley, cuotas femeninas en diferentes estamentos de la Administración Pública, permitiendo, a través de la Educación, que la mujer pueda formarse y opte a los puestos de servicio público, en igualdad, respecto a sus compañeros. Dichas normativas abren puertas, antaño, vetadas, ofreciendo un abanico de oportunidades de desarrollo personal, profesional y de participación pública para cualquier mujer.

Sin embargo, estudios llevados a cabo por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) muestran que "persisten barreras estructurales y una cultura basada en modelos patriarcales que se expresa en consecuencias como el acceso desigual de las mujeres a diversos ámbitos públicos."

La catedrática de la Universidad de Guayaquil (Ecuador), la Sra. Padilla (2022) indica que "las estudiantes universitarias suelen ser las mejores de sus cursos y carreras porque se imponen una mayor autoexigencia. Además de que constituyen cerca del 60% de la población universitaria del país", sin embargo, lamenta que dicho porcentaje no se extrapole a niveles superiores en el ámbito laboral, siendo los hombres los que deciden el ascenso o designación de mujeres, atribuyendo dicha circunstancia al lastre cultural machista que todavía impera en su país:

> Hay que crear conciencia sobre la necesidad de una mayor participación femenina y hay que crear una cultura local/organizacional que atienda las deficiencias y barreras que impiden a la mujer continuar su carrera hacia la independencia, cuando abandonan el camino desde la instancia educativa (Op. Cit.).

5. CONCLUSIONES

A pesar de los logros alcanzados, de todo el desarrollo político y social llevado a cabo a través de normativa legislativa, programas educativos, porcentajes para lograr la paridad entre hombres y mujeres en el ámbito de la Administración Pública ecuatoriana, todavía se dan comportamientos discriminatorios, sexistas, en los que los estereotipos continúan marcando diferencias, violencia de género, roles excluyentes y una serie de actitudes machistas, normalizadas durante siglos, que parece que cuestan erradicar.

La búsqueda de la igualdad efectiva se debería abordar desde la perspectiva feminista como base fundamental educativa, en la que la justicia social y de oportunidades permita el cumplimiento de derechos y libertades mientras se apartan prejuicios sexistas que lastran a nuestras sociedades.

No obstante, cabe destacar la propia evolución de la sociedad ecuatoriana con respecto a derechos y libertades de toda su población teniendo en cuenta que las políticas llevadas a cabo, al respecto, se iniciaron en épocas posteriores a otros países con andaduras más dilatadas. La igualdad efectiva entre hombres y mujeres, su traslado a la cotidianidad, en una sociedad tradicionalmente patriarcal, con unos roles de género perfectamente establecidos, asumidos y naturalizados por una gran parte de su población, es ardua labor, a pesar de los esfuerzos legislativos indicados y gracias a ese movimiento por dichos derechos qué, durante décadas, no dejó de presionar reivindicando, vez tras vez, la igualdad y la libertad, para todos, sin discriminación alguna.

6. REFERENCIAS

Ávila, R. F. (2012). Evolución de los derechos fundamentales en el constitucionalismo ecuatoriano. Universidad Andina Simón Bolívar

Ayala, E. (2004). Ecuador patria de todos. Corporación Editora Nacional

Ayala, E. (2008). Manual de Historia del Ecuador II. Época republicana. Corporación Editora Nacional

Bernal, M. y Gómez, M. (2012). *Innovar en educación: Un aporte a la equidad.* CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Bracho, T. (2009). *Innovación en la política educativa.* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Bustos, G. (2012). *El Bicentenario: legados y nuevas perspectivas.* Corporación Editora Nacional

Campell, T. (2002). *La Justicia. Los principales debates contemporáneos.* Gedisa

Código Civil del Ecuador del 4 de diciembre de 1860.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación productiva con Equidad.* Naciones Unidas

Constitución Quiteña del 15 de febrero de 1812 de Ecuador.

Constitución del Estado del Ecuador del 23 de septiembre de 1830.

Constitución de la República de Ecuador del 26 de marzo de 1929.

Constitución Política de la República de Ecuador del 25 de mayo de 1967.

Constitución Política de la República del Ecuador del 27 de marzo de 1979.

Constitución de la República del Ecuador del 10 de agosto de 1998.

Constitución de la República del Ecuador 2008 con enmiendas hasta 2021.

De Miguel, A. (2016). *Neoliberalismo Sexual. El mito de la libre elección.* 5ª ed. Cátedra

Diccionario de la Real Academia Española (2014).

Dosal, R., Mejía, M.P. y Capdevila, L. (2017). Deporte y equidad de género. *ECONOMÍA 40*(14), 121-133.

Facio, A. (2014) *¿Igualdad y/o Equidad? Superando obstáculos para la transversalidad de Género en América Latina y el Caribe.* Naciones Unidas

González, E. (2016). *El abandono escolar en América Latina*. 20minutos

Laporta, F. J. (1985). El principio de igualdad: Introducción a su análisis. *Sistema, Revista de Ciencias Sociales, 67,* 3-31.

Ley de amparo laboral de la mujer de 6 de febrero de 1997 (Ley s/n).

Ley de cuotas y participación política de las mujeres en el Ecuador. Resolución 028-2002-TC.

Ley Orgánica electoral y de organizaciones políticas de la República del Ecuador, Código de la Democracia de 27 de abril de 2009 con modificaciones el 3 de febrero de 2020.

López-Calva, L. y Rodríguez-Castelán, C. (2016). *Pro-Growth Equity: A Policy Framework for the Twin Goals.* Banco Mundial

Melamed, C. y Samman, E. (2013). *Equity, Inequality and Human Development in a Post-2015 Frameword.* United Nations Development Project

Méndez, O. (2013). Neoliberalismo y equidad: la sociedad chilena analizada desde una perspectiva estudiantil. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(4), 3-25.

Merino, M. y Pérez, J. (2023). *Equidad de género – Qué es, definición y concepto*. Definición.de

Morera, B. E. y Ortiz, M. (2018). *Indicadores de equidad.* Rockefeller Foundation

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (CEPAL). *Leyes de cuotas y paridad. Ecuador.* Naciones Unidas

ONU Mujeres (2015). *El progreso de las mujeres en el mundo. Transformar las economías para realizar los derechos.* Naciones Unidas

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2014). *Society at a Glance 2014. OECD Social Indicators.* OECD Publishing

Padilla, J. (2022). *Sólo 13 de cada 100 mujeres tiene estudios superiores en Ecuador.* Expreso

Rosado, M. J. (2017). El concepto de Investigación Social y el Objeto de Estudio en Ciencias Sociales. *Fundamentos de la Investigación Social nº 4.* Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada

United Nations Development Proyect (2011). *Sustainability and Equity: A Better Future for All.* United Nations

Valcárcel, A. (1994). *Del Miedo a la Igualdad.* Crítica

Villegas, R. (s.f.). *La situación de la mujer casada en la legislación ecuatoriana.*

Wray, A. (1996). *El sistema jurídico ecuatoriano.* CEN

MUJERES EN LA CIENCIA: REFLEXIONES SOBRE GÉNERO, RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y TRABAJO EN UNA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL

VIOLETA MARIA DE SIQUEIRA HOLANDA[37]
profesora de Antropología
Universidad de Integración Internacional Lusofonía Afrobrasileña

Esta investigación tiene como objetivo analizar las relaciones de género, raza-etnia y de trabajo en el contexto de la docencia femenina en el medio académico, así como la presencia de estudiantes del sexo femenino en la universidad. Se trata del resultado parcial del proyecto de investigación *Educación en Derechos Humanos y Género: percepciones sobre la violencia machista en el contexto escolar*, sometido y aprobado en el Edital FUNCAP - N° 01/2022 MUJERES EN LA CIENCIA - apoyo a proyectos de investigación coordinados por mujeres. El estudio tiene como prioridad la promoción de la educación en derechos humanos a través de una ojeada sensible y multidimensional, que considera la vida como un derecho fundamental y la igualdad de género como un derecho humano; valora el esfuerzo teórico-crítico en el campo de los estudios de género y sus interseccionalidades, particularmente, de la antropología feminista; y reconoce la importancia de

[37] Es docente de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (Unilab), vinculada al Instituto de Humanidades y Licenciatura en Antropología. Es docente efectiva del Programa Asociado de Pos-Grado en Antropología UFC/Unilab. Realizó pos-doctorado en el Departamento de Antropología de la Universidad de Sevilla, en España (2020-2021) y posee el doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Coordina el proyecto de investigación *Educación en Derechos Humanos y Género: percepciones sobre a violencia machista en el contexto escolar* (Edital FUNCAP - N° 01/2022 MUJERES EN LA CIENCIA). Es líder del Grupo de Investigación, Enseñanza y Extensión Centro Interdisciplinar de Estudios de Género (CIEG) Dandara (CNPq-Unilab). E-mail: violeta@unilab.edu.br

políticas públicas afirmativas para las mujeres y la población LGBTIA+[38], especialmente en el ámbito educativo.

El recorte ahora presentado tiene como *lócus* la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (Unilab), con sede en la ciudad de Redención/Ceará, marco de la liberación de la esclavitud en el Brasil en 1883. La Unilab fue creada por la ley nº 12.289, de 20 de julio de 2010, y tuvo sus actividades iniciadas el 25 de mayo de 2011, por tanto, una joven universidad con sólo 13 años de existencia. Forma parte de un rico espacio de experiencias interculturales, pues pretende contribuir para la integración entre el Brasil y los demás países miembros de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP), especialmente los países africanos como Cabo Verde, Guinea Bissau, Mozambique, Angola y Santo Tomé y Príncipe; y Timor Leste, en Asia. Sus actividades administrativas y académicas se concentran en los Estados brasileños de Ceará y Bahía. En Ceará, están localizados los Campus de la Libertad y Aurora (municipio de Redención) y la unidad académica de los Palmares (municipio de Acarape). Más recientemente, fue aprobada la unidad académica de Baturité, en el referido municipio. En Bahía, está localizado el Campus de los Malês, en el municipio de Son Francisco del Conde.

La investigación es de carácter cuanti-cualitativa, presentando indicadores de género en la ocupación de cargos públicos (gestoras y no gestoras), así como informes de experiencias sobre los efectos de las acciones cotidianas, destacadamente, la problemática de la violencia de género y del racismo en las relaciones de trabajo y estudio, y la importancia de la política de igualdad de género y sus interseccionalidades en los espacios de formación y producción del conocimiento académico.

El artículo está organizado en dos partes: 1) Género y sus interseccionalidades: breves contribuciones de la teoría feminista. 2) Estudio de

[38] Acrónimo de Lésbicas, Gays, Bisexuales, Travestis y Transexuales, Intersexuales y Asexuales, y todas otras diversidades sexuales. Oficialmente, muchas instituciones adoptan la sigla LGBT, respetando el marco histórico y conceptual de las conferencias sociales organizadas por el público en cuestión.

caso en una universidad internacional (Unilab) - 2.1) Perfil Institucional e Iniciativas de Políticas de Género y Sexualidades. 2.2) Participación Femenina y Desafíos Institucionales. 2.3) Perfil estudiantil e informe de experiencia.

1. GÉNERO Y SUS INTERSECCIONALIDADES: BREVES CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA FEMINISTA.

Fue la historiadora feminista Joan Scott (1993) que, en la década de 1980, acuñó el concepto de género como "un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de significar las relaciones de poder" (SCOTT, 1993:14). En esa misma perspectiva, también a partir de la construcción histórico-cultural del signo femenino, se formó la identidad social de la mujer, así como define Fagundes (2003) en su producción textual:

La identidad femenina es una construcción histórico-cultural; resulta de la interacción entre la conciencia que tiene una persona de pertenecer al sexo femenino y las consecuencias sociales de las relaciones con los demás. Estas relaciones permiten al ser humano desarrollarse psicológica y socialmente, asimilando normas, valores y comportamientos que conforman su identidad (FAGUNDES; 2003, p. 63).

El género y la identidad, como fruto de esta construcción histórica, han colocado al ser humano en niveles asimétricos, no limitándose sólo a las mujeres y a sus derechos humanos, sino englobando un campo de interés plural que incluye también a las diversas identidades de género: mujeres, hombres, transgéneros, entre otros. Eso significa que el género superior masculino fomenta supremacía y dominación machista sobre las mujeres y LGBTIA+, que sufren ante las limitaciones impuestas por barreras sociales y culturales, implicando una desigualdad estructural y violenta en la relación entre géneros.

¡¡En el Brasil, los datos de la violencia de género son aterradores!! En 2022, fueron 1.400 (mil cuatrocientas) mujeres muertas sólo por el hecho de ser mujeres - una a cada 6 horas, de media. Este número es el mayor registrado en el país desde que la ley de feminicidio entró en

vigor, en 2015 (Fórum Brasileño de Seguridad Pública, 2022). También es el país donde más se mata LGBTIA+ en el mundo. En 2022, fueron contabilizadas 273 muertes, lo que corresponde a una persona LGBTIA+ asesinada cada 32 horas, o a una media de dos muertes cada tres días. Fueron 159 travestis y mujeres trans muertas y 97 gays asesinados. Fueron registrados además 18 suicidios cometidos por personas trans. Las violencias practicadas contra LGBTIA+ ocurren en ambientes diversos, como la vía pública, el hogar, la cárcel, el lugar de trabajo, entre otros (Dosier del Observatorio de Muertes y Violencias contra LBGTIA+, 2022).

La expresiva violencia de género en nuestro país es sangrante, lo que por sí ya justificaría la continua formación de organizaciones sociales y políticas públicas para la igualdad de género en las escuelas y universidades. Antropólogas feministas contribuyen a la reflexión teórica sobre las desigualdades de género a partir de diversas investigaciones (RUBIN, 1975; ROSALDO, 1995; MENDÉZ, 1993; LAMAS, 1996; CORRÊA, 2003; GROSSI, 2010; PISCITELLI, 2008, de entre otras). Corroboran en el entendimiento de que el origen de la opresión de género proviene de la creación de jerarquías de valores (re)producidos por los sistemas sociales. Entre tanto las feministas españolas acuñan el término "violencia machista" (Francés & Tapía, 2018), para definir las opresiones de género en contextos sociales,

> (...) la violencia machista se articula en y desde un aparato ideológico que comprende valores, creencias y acciones, traducidas en roles asociados a características diversas que pueden variar en función del sistema político, económico, social y cultural (normalmente, al aparato sexo-género; sexo biológico asignado al nacer que se vincula intrínsecamente con el género, algo que varias y varios autores negarían bajo el espectro de la Teoría Queer), donde la figura del varón se postula como suprema, absoluta y poseedora de todo el poder construyéndose a sí mismo como sujeto activo político y convirtiendo todo aquello que, bajo su cosmovisión, no es natural, activo el sujeto, en antinatural, pasivo y objeto; en este caso la figura de la mujer. Todo ello se establece y posibilita a través de configuraciones donde se sitúa a la figura del hombre en el centro (androcentrismo) sociopolítico y económico de todo, situando a las mujeres en una posición desprovista de todo poder y reconocimiento, identidad, otredad y dignidad, vulnerando de forma severa sus Derechos Humanos. (FRANCÉS & TAPÍA, 2018:56).

Al hablarse de relaciones de género y, especialmente, en la violencia machista contra las mujeres, es necesario además que se hable en plural, siendo evidente que están sujetas a una serie de violencias, sobre todo, en todo aquello que las relaciona con la diversidad de las cuestiones de clase, raza/etnia y/o orientación sexual. Por tanto, es necesario percibir que la violencia machista contra las mujeres produce un impacto social significativo, cuyas dimensiones de las jerarquías de género, clase social y color recaen sobre ellas interseccionalmente. Según Crenshaw (2002),

> El principio de la interseccionalidad trata específicamente de la forma por la cual el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas discriminatorios crean desigualdades básicas que estructuran las posiciones relativas de mujeres, razas, etnias, clases y otras. Además de eso, la interseccionalidad trata de la forma como acciones y políticas específicas generan opresiones que fluyen a lo largo de tales ejes, constituyendo aspectos dinámicos o activos del desempoderamiento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

La comprensión del fenómeno de la violencia machista contra las mujeres bajo la perspectiva interseccional focaliza los diversos sistemas discriminatorios como el patriarcado, el racismo, las opresiones de género y clase, de entre otras, y contribuye para la auto-afirmación y fortalecimiento de diversos segmentos del propio feminismo, de entre ellos, el feminismo negro, indígena, lésbico, transfeminismo, entre otros. Así, las múltiples diversidades sociales constituirán el pluralismo de la acción política feminista, siendo denominadas por “feminismos”, en el plural.

Por ejemplo, en el Brasil, el feminismo negro llama la atención por las consecuencias de la esclavitud y las precarias condiciones de vida que afligen aun hoy gran parte de la población femenina negra del país. Intelectuales como Lélia González (2020) en “por un feminismo afro latino americano”, Cláudia Nascimento (2019) en "La mujer negra y sus transiciones”, Núbia Moreira (2012) en "La organización de las feministas negras en el Brasil", Luíza Bairros (1995) en "Nossos Feminismos Revisitados", Sueli Carneiro (1985, 2011) en "La mujer negra brasileña en la década de la mujer" y "Racismo, Sexismo y Desigualdad en el Brasil", son importantes referencias teóricas del debate de la

violencia de género interseccionada al racismo. La visibilidad de la violencia contra la mujer negra a través del registro de datos estadísticos oficiales es exigida en las pautas de los movimientos sociales negros. En 2021, el último levantamiento del Fórum Brasileño de Seguridad Pública sobre "Victimización de Mujeres en el Brasil" apunta que en relación al perfil racial, mujeres negras experimentaron niveles más elevados de violencia (28,3%) del que en las mestizas (24,6%) y en las blancas (23,5%). (Visible e Invisible: La Victimización de Mujeres en el Brasil/FBSP, 2021, p.1).

Desde el punto de vista metodológico, la producción de conocimiento científico en la perspectiva crítica feminista tiene impacto en la denuncia el carácter ideológico, colonial, racista y sexista en que la propia ciencia se constituyó. Llama la atención para el discurso humanista de la teoría moderna que acuñó las nociones de sujeto e identidad en una perspectiva esencialista y universalista, desconsiderando las especificidades de género y sus interseccionalidades de diferentes sujetos que ocupan otras fronteras políticas y geográficas. Según Margareth Rago (2006):

> (...) el saber occidental opera en el interior de la lógica de la identidad, valiéndose de categorías reflexivas incapaces de pensar la diferencia. En otras palabras, atacan a las feministas, los conceptos con que trabajan las Ciencias Humanas. Son identitarios y, por tanto, excluyentes. Se piensa a partir de un concepto universal de hombre que referencia al blanco-heterosexual-civilizado-del- Primer-Mundo, dejándose a un lado a todos aquellos que no pertenecen a este modelo de referencia. De la misma manera, las prácticas masculinas son más valoradas y jerarquizadas en relación a las femeninas, el mundo privado siendo considerado de menor importancia ante la esfera pública, en el imaginario occidental. Por lo tanto, las nociones de objetividad y neutralidad que garantizaban la veracidad del conocimiento caen al suelo, en el mismo movimiento que denuncia como los estándares de la normatividad científica están impregnados de valores masculinos, raramente filogínicos... (RAGO, 2006:25).

Rago (2006) además refiere que la epistemología feminista inaugura un campo y un modo de producción de conocimiento que altera la relación sujeto-objeto, cuestionando el ámbito universal, racional y objetivo como modelo único de producción de ciencia. La dimensión subjetiva,

emotiva e intuitiva se vuelve evidente, superando la división cuerpo/mente, sentimiento/razón. La autora afirma:

> (...) el feminismo propone una nueva relación entre teoría y práctica. Se permea un nuevo agente epistémico, en el aislado del mundo, pero insertado en el corazón de él; no exento e imparcial, sino subjetivo y afirmando su particularidad. Alcontrario de la separación del científico en relación a su objeto de conocimiento, lo que permitiría producir un conocimiento neutro, libre de interferencias subjetivas, se clama por la implicación del sujeto con su objeto. Se busca una nueva idea de la producción del conocimiento: en el alcientífico aislado en su gabinete, probando su método en la realidad empírica, libre de las emociones desviantes del contacto social, sino un proceso de conocimiento producido por individuos en interacción, en diálogo crítico, contrastando sus diferentes puntos de vista,alterando sus observaciones, teorías e hipótesis, sin un método establecido. Se reafirma la idea de que el camino se construye caminando e interactuando. (RAGO, 2006: 32-33).

Así, comprendemos que sea desde el punto de vista de la observación y denuncias de las vulnerabilidades relacionadas a la violencia de género o de la producción del conocimiento que considera la epistemología feminista como campo de saber legítimo, es en el espacio de las universidades que figuran las disputas por el espacio privilegiado de formación, por el importante papel que desempeña en la producción o superación de modelos estructurales de opresión. Sin embargo, como parte de la sociedad, muchas veces, la propia universidad discrimina, cuando reproduce las diversas desigualdades en lo cotidiano como, por ejemplo, el acoso moral y sexual. La intolerancia ha sido una tónica de diversos espacios sociales, siendo también la universidad uno de ellos.

Diagnósticos y planes de trabajo para la superación de la desigualdad de género urgen en las universidades brasileñas. Desde el punto de vista académico, son indicadores importantes a ser reflejados y monitorizados: la presencia/ausencia femenina en las cátedras universitarias y sus respectivos rendimientos académicos por género; el perfil del cuerpo docente, de la producción científica y salarial a partir de la carrera de investigadores/as; y la paridad en la gestión superior, desde las coordinaciones de curso a las vice-rectorías y *rectorado* de la universidad.

A continuación, haremos algunas reflexiones en el contexto de la docencia femenina, de la gestión universitaria y de la presencia de

estudiantes del sexo femenino a partir de un estudio de caso en una universidad internacional (Unilab).

2. ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL (UNILAB).

2.1. Perfil Institucional e Iniciativas de Políticas de Género y Sexualidades

La Unilab se inserta en un contexto dinámico marcado por la cooperación con países socios del continente africano y asiático, conforme a lo descrito anteriormente. Esta configuración no sólo es representativa de los lazos históricos compartidos, sino también y, principalmente, de la perspectiva de un porvenir que se está construyendo en este proceso de integración y cooperación. Al considerar este un proceso de doble vía, o sea, en que el conocimiento generado es marcado por el diferencial que le confiere a las directrices de la UNILAB, potencializará nuevos horizontes epistemológicos y la formación de plantillas de profesores/as e investigadores/as comprometidos con la realidad social que los rodea (Unilab, 2017).

Desde el punto de vista pedagógico, el encuentro formativo con estudiantes de realidades tan distintas exige del/a educador/a una preparación plural, con contenidos completos y al mismo tempo focalizados en las realidades cotidianas de las comunidades investigadas. El intercambio de conocimientos/experiencias intercontinental y periféricos fortalece el sentido crítico acerca de la dominación colonial y sus consecuencias nefastas para las poblaciones subordinadas. Particularmente, interesa el debate sobre el racismo y las estructuras coloniales, así como el machismo y las estructuras patriarcales. Son ejes temáticos de significativa importancia en el ámbito del contenido curricular y de los intercambios reflexivos en el aula de clase.

En agosto de 2021, la universidad aprobó la Resolución Consuni nº 40 que trata sobre el Programa de Acciones Afirmativas de la Unilab, o sea, reafirma su compromiso con las poblaciones históricamente subordinadas y amplía el acceso de personas pertenecientes a grupos

socialmente marginados a los Cursos de Graduación y Pos-Grado. De entre el público-blanco del Programa de Acciones Afirmativas de la Unilab, están: I - indígenas: aquel(a) que pertenezca a la comunidad indígena en el territorio nacional brasileño; II - negros (negros (as) y mulatos(as)): los(as) candidatos(as) que se declararon conforme según los criterios de color, raza y etnia utilizados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE); III - quilombolas: los grupos étnico-raciales, según criterios de autoatribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida; IV - gitanos: aquel(a) que pertenezca a la comunidad gitana en el territorio nacional brasileño; V - pueblos y comunidades tradicionales: grupos culturalmente diferenciados y que se reconocen como tales, que poseen formas propias de organización social, que ocupan y usan territorios y recursos naturales como condición para su reproducción cultural, social, religiosa, ancestral y económica, utilizando conocimientos, innovaciones y prácticas generados y transmitidos por la tradición, tales como: agricultores, caucheros (as), castañeros(as), rompedores de coco-de-babaçu, comunidades de pastizales, pescadores(as) artesanales, mariscadores, ribereños(as), varjeiros(as), caiçaras, playeros (as), campesinos (as), balseros (as), cangueiros(as), entre otros; VI – refugiados; VII - personas con discapacidad; VIII - personas con identidades trans: transexuales, transgéneros, travestis, personas no-binarias, cross-dressers, personas que se identifican como tercer género etc.; y IX - personas en situación de privación de libertad o liberadas del sistema penitenciario (UNILAB, Resolución nº40, 2021, p. 2-3).

Por tanto, el referido escenario de amplia diversidad representativa y cultural discente presente en la Unilab exige del/la Formador/a, en su respectiva área de conocimiento, atenciones especiales en el que se refiere a las vulnerabilidades periféricas y a los horizontes epistemológicos diversos. Particularmente, en lo que toca a las cuestiones de género, ellas están puestas habitualmente en las diferentes realidades de mujeres estudiantes indígenas, negras, urbanas y rurales, personas con discapacidad, y de diferentes orientaciones sexuales e identidades de género LGBTIA+.

La primera iniciativa en institucionalizar una política de género y sexualidad en la Unilab ocurrió en el 2013, en la gestión de la rectora Nilma Lino Gomes, primera rectora negra de una universidad brasileña. Tal iniciativa movilizó a un grupo de docentes y estudiantes, originalmente organizadas/os en torno del Núcleo de Políticas de Género y Sexualidades - NPGS/Unilab, con sede en la Unidad Académica de los Palamares. En medio a las vivencias, militancias y actuaciones múltiples en Género y Sexualidades, una de las primeras realizaciones del entonces NPGS fue a la articulación, junto al Consejo Superior Universitario (Consuni), para la aprobación de la Resolución nº 31/2014, la cual decide sobre el uso y la inclusión del nombre social, por servidores/as, estudiantes y colaboradores/as de la Unilab, en los registros oficiales y académicos. Tal decisión fue impulsada por las directrices nacionales de fomento al uso del nombre social en las instituciones federales, entonces instituidas en el gobierno de la Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), y apoyadas en la Unilab por la Profesora Luma Andrade, que también es la primera doctora y docente travesti de una universidad en el país.

Otra articulación importante fue la creación de la asignatura obligatoria del núcleo común "Sociedades, Diferencias y Derechos Humanos en los Espacios Lusófonos (60 h/a)", componente del entramado de todos los cursos de grado de la Unilab. Su plan de estudios propone como propuesta la discusión de las "temporalidades del proceso colonial en los países de lengua portuguesa (prácticas, intercambios y conflictos culturales – ocupaciones y resistencias), del Movimiento Pan-africanista y de la Negritud, de las Relaciones étnico-raciales y racismo, del Movimiento Negro e Indígena en el Brasil y de las políticas de acción afirmativa, además de las temáticas de Género, Sexualidad, Movimientos Feministas y LGBTT y tolerancia religiosa" (Unilab, 2016). Esa asignatura se asienta en un contexto bastante desafiador de conflictos y denuncias de violencias cotidianas entre estudiantes en el espacio académico y fuera de él, como acosos sexuales, racismos, denuncias de estupros y hasta tentativas de feminicidio. Nuestro socio con el Instituto Maria da Penha (IMP) nos impulsó, a su vez, al desarrollo de diversas actividades educativas de extensión, mediante la realización del Curso

“Defensoras y Defensores de los Derechos a la Ciudadanía (CDDDC)”, durante tres años consecutivos (2016-2018).

En 2017, el NPGS elaboró una propuesta de Curso de “Especialización EAD en Género, Diversidad y Derechos Humanos”, mediante la garantía de recursos a través de edital publicado por la CAPES. Mientras, la crisis instaurada en las instituciones públicas brasileñas desde el golpe de 2016 retrasó el cronograma de ejecución de los proyectos aprobados. De este modo, la plasmación del Curso de Especialización en Género, Diversidad y Derechos Humanos sólo se produjo en el período de 2020 a 2022. A pesar de las dificultades, el curso tuvo gran repercusión, presentando 442 candidaturas discentes para 150 vacantes abiertas (entre brasileños/as y africanos/as). Conviene destacar que el Instituto de Educación a Distancia (IEAD/Unilab) nunca había recibido tantas candidaturas discentes para un curso a distancia. Al final, fueron aproximadamente 100 TCCs concluidos, contemplando temáticas de Género y Sexualidades, feminismos, masculinidades positivas, enfrentamiento a las formas de violencia contra las mujeres y la población LGBTQIAPN+, educación y derechos humanos, de entre otras. Definitivamente, el curso colaboró con la formación crítica de profesionales en las áreas de la Educación, de la Salud y del Derecho, entre otras, por medio del debate cualificado y de la promoción de una base teórica sólida.

Al final, el NPGS actuó entre los años de 2013 y 2018. Dado el avance de los ideales conservadores y fundamentalistas, sobre todo, durante el gobierno federal de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) y la inestabilidad de la gestión superior de la Unilab, hasta entonces constituida por rectorías pro tempore, los/as docentes del NPGS decidieron romper con la institucionalidad del grupo (adjunto al organograma de la gestión universitaria) y fundan, el 06 febrero de 2019, el Centro Interdisciplinar de Estudios de Género - CIEG DANDARA. Desde entonces, el grupo sigue resistiendo, acogiendo y encaminando denuncias de violencias sexistas y lesbo-homo-transfóbicas, además de promover actividades de enseñanza, investigación y extensión para el fortalecimiento de la lucha en defensa de la vida y de la libertad, a ejemplo de los Bailarines Negros y Travestis.

2.2. Participación Femenina y Desafíos Institucionales

Parte de los datos aquí presentados está disponible en el enlace de la Unilab (2023), en el informe de gestión 2022, y los datos relacionados a los discentes estuvieron disponibles además en la gestión de 2018, a través de la vice-rectoría de políticas afirmativas y estudiantiles (Propae). O sea, los datos referentes a los discentes sean por relaciones de género, raza/etnia y nacionalidad están actualmente indisponibles y no publicados oficialmente.

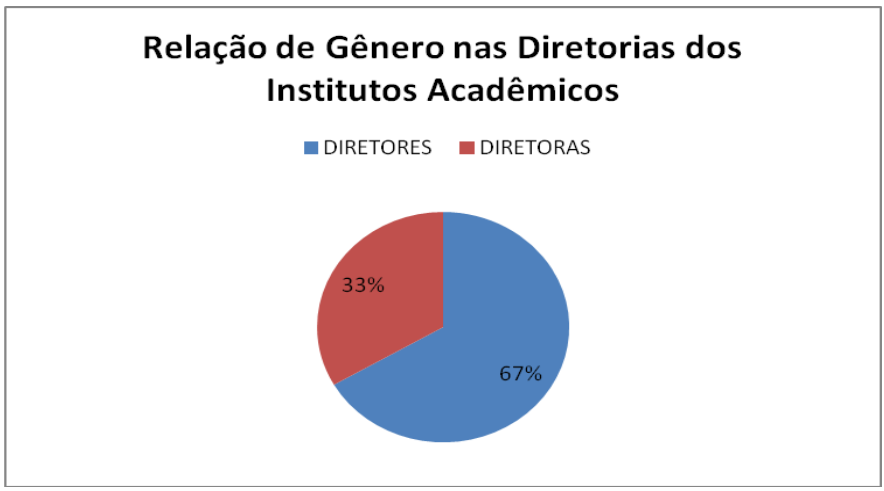
En lo que se refiere al número de docentes (383) y al número de técnicos administrativos en educación (357), las mujeres docentes corresponden al 55% y las TAEs mujeres corresponden al 48%. Del total de docentes, el 51% son negros y mulatos, el 43% son blancos, el 0,5% son rubios, no fue registrado ningún profesor/a indígena, y los demás no respondieron. De los TAEs, wl 61% son negros y mulatos, el 32% son blancos, el 1,4% son rubios, el 0,6% son indígenas, y los demás no respondieron (Unilab, 2023).

La gestión superior de la Unilab (2021-2025) está compuesta por el rector docente hombre y la vice-rectora docente mujer. Las vice-rectorías están compuestas por cargos de gestión superiores indicados por la rectoría. Del total de 7 vice-rectorías, sólo 2 son administradas por docentes mujeres, que son: la PROEX (Vice-rectoría de extensión, arte y cultura), administrada por una docente brasileña y blanca y la PROINTER (Vice-rectoría de relaciones institucionales e internacionales), administrada por una docente africana y negra. Conviene resaltar que la gestión actual fue a la primera electa por la comunidad universitaria, o sea, no temporal e indicada por el gobierno federal. Todavía, el proyecto de gestión superior está alineado al conservadorismo adoptado por la gestión del expresidente Jair Bolsonaro (2019-2022). La mayoría de los/as profesores/as y estudiantes africanos/as apoyaron la gestión superior actual.

De los cargos electivos, la Unilab cuenta con 9 direcciones de los institutos académicos, estando 8 localizados en Ceará y sólo 1 en la Bahía. De las direcciones académicas electas, la dirección del Instituto de Humanidades (IH) está representada por una docente trans mujer, que mantiene una fuerte oposición a la gestión superior de la universidad.

Otro dato que llama la atención son las representaciones femeninas en las vice-direcciones académicas, que representan el 56%. A continuación, sigue la distribución porcentual de la relación de género por ocupación de cargos en las direcciones de los institutos académicos.

*(*) (**TABLA 1**)*



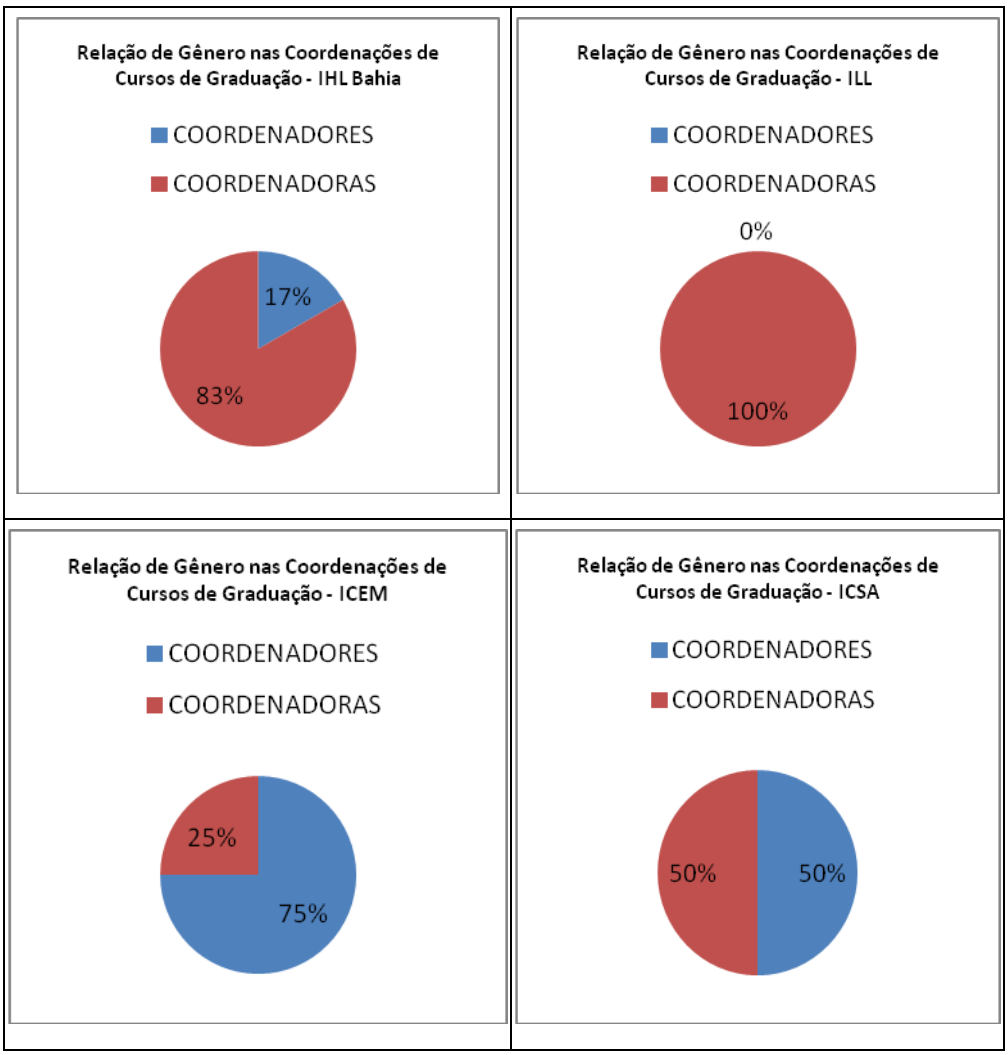
Fuente: Unilab, 2023

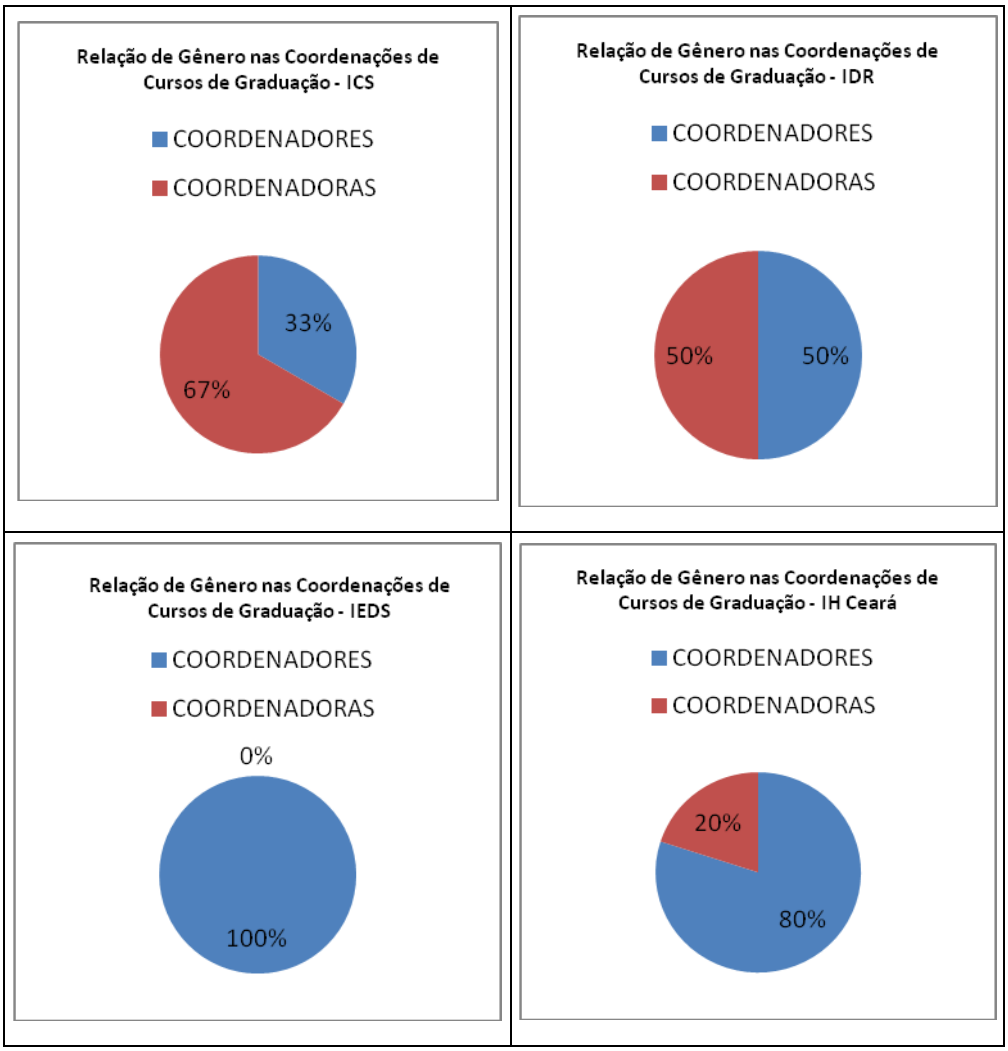
En el contexto de los institutos académicos y de la ocupación de cargo docente por mujeres, la Unilab presenta la siguiente configuración: Instituto de Ciencias Exactas y de la Naturaleza – ICEN, el cuerpo docente femenino (CDF) es del 47%; Instituto de Ciencias de la Salud- ICS – el CDF es del 79%; Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas- ICSA – el CDF es del 48%; Instituto de Desarrollo Rural – el CDF es del 60%; Instituto de Ingenierías y Desarrollo Sostenible- IEDS – el CDF es del 31%;

Instituto de Humanidades – IH- el CDF es del 38%; Instituto de Lenguas y Literaturas – ILL- el CDF es del 66%; en el Instituto de Humanidades de Letras de los Malês – IHL – el CDF es del 58%. Aunque el IEDS y el IH de Ceará presenten los peores índices de ocupación de cargo docente por mujeres, el 31% y el 38% respectivamente, en el total de vacantes las mujeres ocupan el 55% de los cargos de docente en la universidad (Unilab, 2023).

Siendo las mujeres la mayoría en la ocupación de cargos docente en la Unilab, al analizar las representaciones en cargos decisorios, percibimos que ellas ocupan un poco más expresivamente a las coordinaciones de cursos de grado pertenecientes a los institutos académicos, o sea, en un tercer nivel en la escala de poder de decisión, cuando comparamos los niveles de rectorado (primero) y coordinación de institutos académicos (segundo), conforme tabla a continuación:

(TABLA 2) (TABLA 3),(TABLA 4)(TABLA 5),(TABLA 6)(TABLA 7),(TABLA 8)(TABLA 9)





Fuente: Unilab, 2023

La paridad en las representaciones de los cargos de la gestión superior y la ocupación de vacantes docentes en colegiados académicos son importantes indicativos del equilibrio de las relaciones de género establecidas en las instituciones, siendo relevante la producción de diagnósticos permanentes para el mejor acompañamiento de las políticas de igualdad que sean establecidas en las universidades. En el caso de la Unilab, sabemos que no hay política institucional de género en curso, tan poco datos siendo producidos y monitorizados. Así, en este breve

recorte analítico, concluimos que aunque las mujeres sean mayoría en el cuadro docente, la ocupación de cargos de toma de decisiones de forma paritaria no es una realidad concreta, lo que dificulta además más la visibilidad del trabajo femenino y su reconocimiento productivo y transformador.

2.3. Perfil estudiantil, violencia de género e informe de experiencia

En 2018, el número total de estudiantes de grado, pos-grado, presencial y la distancia en la Unilab era de, aproximadamente, de 8 mil alumnos/as. De estos, el número de estudiantes internacionales era de un poco más de mil quinientos, siendo el 60% de Guinea Bissau, el 15% de Angola, el 8% de Cabo Verde, el 7% de Santo Tomé y Príncipe, el 6% del Timor Leste y el 3% de Mozambique. Se registra además la tímida presencia de estudiantes de otros países africanos como Costa de Marfil, Gabón, Guinea y Guinea Ecuatorial, representando cada uno poco menos del 1% (Unilab/Propae, 2018).

Inicialmente, el número de estudiantes masculinos era superior al femenino, sobre todo, entre los/as estudiantes de Guinea Bissau. Entre los/as estudiantes guineanos, se registra la presencia de doce etnias, son ellas: Pepel, Manjaco, Balanta, Mancaña, Fula, Bijagós, Mandinga, Mansonca, Biafada, Flup, Saraculé y Djacanca. Esa rica diversidad apunta para el enorme desafío del proyecto de integración presente en las directrices de la Unilab. La estudiante de Guinea Bissau Rosa Azul[39] relata cómo fue su llegada en la Unilab y las dificultades encontradas por chicas guineanas para proseguir la vida escolar y cursar el nivel superior,

[39] El anonimato de la interlocutora será garantizado por medio de la adopción del seudónimo "Rosa Azul", que por elección y explicación de la entrevistada representa sueño, misterio y utopía. Rosa Azul es estudiante guineana licenciada de la Unilab y permaneció en el Brasil durante su formación académica por, aproximadamente, seis años. Se graduó en los cursos de licenciatura en humanidades y en antropología de la Unilab, por tanto, posee dos títulos. Tiene origen étnicamente mixto, vive en la capital Bissau y regresó del Brasil hace poco más de dos años.

> (...) a nuestra llegada, antes de ir a estudiar, concurrimos, y sólo fueron 16 chicas, ¡¡¡eso yo no lo olvido por nada de este mundo!!! fueron 16 chicas y el resto yo creo que fueron 80 chicos, eso sólo para ver, entonces lo que ocurre aquí, es que, no es que las chicas no van a la escuela; no se las deja ir a la escuela, para estudiar, para aprender, pero terminan desistiendo en el transcurso: unas quedan embarazadas, otras piensan que es mejor el matrimonio (...) Las chicas van al aula y los chicos también, pero las chicas tienen más tarea en casa, de arreglar, limpiar, cocinar, y los chicos sólo van al aula y juegan a la pelota. Esto también puede ser uno de los factores que hace que algunas desistan, no porque están sobrecargadas, sino porque ya demuestra que el papel de la mujer es cuidar de la casa, en mi análisis (...) en fin, cada uno de la manera que la vida los lleva, si otras tuvieron suerte, como en nuestro caso aquí, es gracias a tener una familia que va insistiendo para poder llegar más lejos, entonces se llega más lejos. (Rosa Azul, entrevista el 03/05/2020).

Ella evalúa que la discontinuidad de la participación de las mujeres en la vida académica de Guinea Bissau es un problema de orden social, que se justifica por la falta de oportunidades e incentivos de formación y trabajo cualificado para las mujeres. De esta forma, el dominio masculino se establece en nivel público y privado, sea en su país de origen o igualmente entre los hombres brasileños,

> (...) Eso acaba directa o indirectamente influenciando a nuestros chicos, digo esto porque allí (Brasil), a veces, el comportamiento de ellos no es diferente, porque ellos entonces ya tienen aquel ego, de que ellos son los hombres, ellos son quienes deciden, y entonces la voz de los hombres tiene que ser más oída, que los hombres lo resuelven todo, entonces la mujer sólo tiene que esperar a que los hombres lo resuelvan todo, usted puede ser mayor y tener un hermano más joven, y ser más mayor unos 5 o10 años de edad, pero a veces su palabra no es escuchada, aunque el hermano siendo más joven, sólo porque él es hombre, la voz de él es oída, entonces esa desigualdad se refleja en nuestros jóvenes (Rosa Azul, entrevista en 03/05/2020).

En lo cotidiano del aula de clase también es perceptible el dominio masculino estudiantil sobre la "intervención" de las estudiantes durante las presentaciones y desarrollo de las actividades pedagógicas a lo largo de los componentes curriculares. Entre docentes mujeres también son comunes las quejas sobre actitudes irrespetuosas por parte de estudiantes masculinos en relación a su posición académica cuando son comparadas con los docentes masculinos. Episodios de sexismo en aula de clase son relatados por la estudiante,

> Dan más oportunidad a los chicos, entonces ellos acaban sintiéndose los más sabios, inteligentes, los que estudian, todo lo que viene de la mujer no interesa… "ah, es porque es mujer ¿ no?, no tiene valor, cosas de mujeres, que nunca aciertan". En aula de clase usted se siente intimidada, principalmente cuando hay división de trabajos en grupo, para hacerlo ni siquiera te llaman. Si no vas detrás de ellos no te llaman para las reuniones, para organizar los seminarios, para dividir las intervenciones por igual. Ellos trabajan todo solos y te dan aquella parte, y tienen aquella historia de decir que no nos vamos explicar bien, entonces llegan a aquella parte más difícil y te dan un pedacito para que intervengas. Son varios factores vergonzantes, que te minimicen, que te minusvaloren, de creerte que eres incapaz, todo esto es influencia de esta sociedad donde la persona vive. (...) La mujer no es capaz de conseguir un empleo, no es capaz de ser una doctora, no es capaz de ser una científica, no es capaz de ser nada porque es una mujer, eso ocurre en todo el mundo (Rosa Azul, entrevista en 03/05/2020).

Durante el período en que las políticas de género y sexualidad de la Unilab estuvieron instituidas hubo el registro de denuncias de violencia de género, como violencia doméstica entre parejas de novios, episodios lamentables de estupros durante fiestas universitarias, casos de lesbohomotransfobia, además de una tentativa de feminicidio en las dependencias del campus universitario. Los episodios de conflictos por cuestiones de género generalmente además son acompañados por intimidaciones internas entre los grupos de nacionalidades distintas, además de rechazos de las estudiantes en las redes sociales, el que ocasiona la retracción de las denuncias de sus agresores. Rosa Azul reconoce las dificultades e intimidaciones sufridas por parte de las estudiantes universitarias,

> Muchas veces las chicas se sienten intimidadas para hablar (denunciar una situación de violencia), porque todo además es un tabú. La persona se siente avergonzada porque ya van a mirarte de una manera, pasas a no tener más respeto por las personas, eres aislada. Cuando ellas sufren la violencia no se sienten con la libertad de expresarse, de hablar, porque para mí ellas no sienten que tienen ese derecho. No importa, tienes que hablar, tienes que denunciar, pero ellas se sienten intimidadas, con vergüenza de ser apuntadas mañana, de no ser felices, de ser aisladas, yo entiendo eso, comprendo eso, porque es una cosa además para ser trabajada, ninguna persona tiene derecho de abusar de otra persona (Rosa Azul, entrevista en 03/05/2020).

Pasar por problemas personales y estar lejos de la familia es siempre citado como una de las mayores dificultades enfrentadas durante el

proceso de movilidad estudiantil internacional. Por otro lado, también puede ser una oportunidad de conocer nuevos/as amigos/as y, en el caso de la Unilab, de recibir apoyo emocional por parte de docentes. Delante de las fragilidades de infraestructura en el proceso de implantación universitaria, muchas veces, son los/as docentes, servidores/as administrativos de la educación y vecinos (munícipes) que proporcionan redes de solidaridad para un mejor bienestar de los/as estudiantes.

3. CONCLUSIONES

En la universidad, como parte de la sociedad, la violencia de género también se da. Tener conciencia de que se trata de un problema social es responsabilidad de todos nosotros, de modo que, juntamente con los esfuerzos políticos y administrativos, la participación social y ciudadana son fundamentales. La Universidad deberá tener la intención de promover la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en su comunidad universitaria, incentivando un cambio cultural en términos de igualdad, concienciazación e implementación de acciones que promuevan ese cambio dentro y fuera de la comunidad universitaria.

Deberá tener como objetivo el aumento del grado de compromiso de la Comunidad Universitaria con el principio de la igualdad efectiva, promoviendo iniciativas que representen un avance significativo en la eliminación de estereotipos y mitos que además están en la base de situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres. Es muy importante la inversión de recursos materiales y humanos que viabilice un *Diagnóstico sobre la desigualdad de género en la Universidad* y un *Plan de Acción para la Igualdad de Género en la Universidad*, realizando estudios sobre los obstáculos que impiden la incorporación de las mujeres en los órganos dirigentes y comités, con propuestas de medidas para superarlos, con la desaparición de la situación actual, y promoviendo la inclusión de contenido de igualdad de género; creando directrices para la promoción de cursos, seminarios, conferencias, congresos, reuniones y otros tipos de iniciativas, además de la preparación de materiales didácticos con perspectiva de género, a fin de provocar el cambio cultural

necesario para alcanzar la igualdad de hecho, de preferencia en los miembros de la comunidad universitaria.

Es importante además que la Universidad: - Proporcione estrategias de empoderamiento a la población universitaria en general y a las víctimas de violencia de género en particular, contribuyendo para la creación de una comunidad universitaria activa, reflexiva y responsable frente a este problema social. - Mantenga un canal abierto, proactivo, confidencial y seguro, permitiendo la detección de posibles casos de victimización y el encaminamiento al atendimiento especializado a las víctimas de violencia de género, estableciendo asociaciones con instituciones de referencias. - Invierta en la Política Permanente de Género y Sexualidad, estableciendo actividades educativas y proporcionando apoyo tanto en términos de acompañamiento y consejo referente a la divulgación de recursos. Instituya campañas para tornar más visibles posibles situaciones de violencia de género, y un calendario sistemático de formación temática para públicos diferenciados, pero, sobre todo, para la capacitación de futuras y futuros profesionales en la detección y prevención de relaciones tóxicas y/o abusivas, evitando así acciones profesionales indeseadas, como la victimización secundaria. - Incentive la creación de Redes de Apoyo a las Víctimas de Violencia de Género en la universidad. - Fortalezca la visibilidad y mantenimiento de los Grupos de Investigación, Enseñanza y Extensión que trabajen con género y diversidad, que ya existen en la Universidad.

Es urgente recuperar nuestras historias, reconocer los errores y aciertos del pasado y del presente en relación a la vida de las mujeres, nuestras conquistas, nuestros derechos, las leyes que nos protegen, mantener el autoconocimiento y la autoestima, así como el compromiso solidario con las causas de los más subordinados, teniendo en cuenta los marcadores sociales de las diferencias de clase, raza y género. Todo eso compone la agenda de la educación universitaria en derechos humanos para mujeres y personas LGBTIA+. En la ausencia de políticas de igualdad, necesitamos resistir y construir redes de apoyo entre NOSOTROS, docentes y estudiantes activistas comprometidos con la emancipación y la justicia social para las mujeres en diferentes situaciones.

*(*) **TABLA 1.** Relación de Género en las Direcciones de los Institutos Académicos*

DIRECTORES: 67 % COORDINADORAS: 33 %

***TABLA 2.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación – IHL Bahía*

COORDINADORES: 83 % COORDINADORAS: 17 %

***TABLA 3.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación – ILL*

COORDINADORES: 100 % COORDINADORAS: 0 %

***TABLA 4.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación –ICEM*

COORDINADORES: 75 % COORDINADORAS: 25 %

***TABLA 5.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación –ICSA*

COORDINADORES: 50 % COORDINADORAS: 50 %

***TABLA 6.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación –ICS*

COORDINADORES: 67 % COORDINADORAS: 33 %.

***TABLA 7.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación –IDR*

COORDINADORES: 50 % COORDINADORAS: 50 %

***TABLA 8.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación –IEDS*

COORDINADORES: 100 % COORDINADORAS: 0 %

***TABLA 9.-** Relación de Género en las Coordinaciones de Cursos de Graduación –IH Ceará*

COORDINADORES: 80 % COORDINADORAS: 20 %

4. REFERENCIAS

Bairros, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. Estudos Feministas. Florianópolis, ano 3, no 2,1995. BRASIL, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Bacharelado em Antropologia (PPC), 2017. ____. RESOLUÇÃO CONSUNI/UNILAB Nº 40, DE 20 DE AGOSTO DE 2021. Aprova a instituição e regulamentação do Programa de Ações Afirmavas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/08/Acoes-afirmativas1.pdf Acesso em: 03/11/2023.

Carneiro, Sueli. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011. ____. A mulher negra brasileira na década da mulher. São Paulo: Nobel, 1985./

Crenshaw, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista estudos feministas, v. 10, n. 1, 2002.

Corrêa, Mariza. A natureza imaginária do gênero da história da antropologia. IN: Antropólogas & Antropologia. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003, p. 20-32.

Fagundes, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Ensaios sobre identidade e gênero. Salvador: Helvécia, 2003. FRANCÉS, López Inma & TAPÍA, Pablo. Violencia machista en las aulas de las universidades. Cuestiones Pedagógicas, 27, 2018/2019, pp. 53-66.

Gonzalez, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020, 375 pp. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira;

Pereira, Francisco Vitor Macedo & ANDRADE, Luma Nogueira de. Expansão do Ensino Superior e Educação em Gênero e Sexualidades: experiências em uma Universidade no interior do Ceará In: GROSSI, Miriam Pillar; SILVA, Simone Lira da & COSTA, Patrícia Rosalba Moura (organizadoras). Tecendo redes em Antropologia feminista e estudos de gênero [recurso eletrônico on-line] : 30 anos do NIGS UFSC – 1. ed. – Florianópolis (SC) : Tribo da Ilha, 2022. P. 155-160.

Lamas, Marta (1996) “La Antropología feminista y la categoría género”, Lamas, Marta (Comp) El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual, Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género, México.

Mendéz, Lourdes. Influencia de la teoria feminista sobre las ciencias sociales: una revision conceptual In: CAMPUS, A y MENDÉZ L (Ed) (1993). Teoria Feminista. Identidad, Género e Política,

Upv. Moreira, Núbia Regina. A organização das feministas negras no Brasil. 2° edição. Vitória da conquista -BA: Edições UESB, 2018. NASCIMENTO, Cláudia. A mulher negra e suas transições. 1° edição. Editora Conquista, 2019.

Piscitelli, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiência de migrantes brasileiras. In: Sociedade e Cultura. vol. 11, no. 2, Jul/Dez, 2008, p. 263 – 274.

Rago, Margareth. Epistemología feminista, género e historia En: Masculino, femenino, plural: el género en la interdisciplinariedad. Organizado por Joana Maria Pedro y Miriam Pillar Grossi. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006, p. 21-41.

Rosaldo, Michelle (1995). O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e entendimento intercultural. In: Horizontes Antropológicos, n. 01, ano 01. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 11-36.

Rubin, Gayle, "The traffic in women: notes on the political economy of sex" In: Rayna Reiter (org), Toward an anthropology of women. New York, Monthly View Press, 1975 (Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. In: Políticas do sexo, São Paulo, Ubu, 2017).

Scott, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993. SILVA, Anaxsuell Fernando da & HOLANDA,

Violeta Maria de Siqueira. A antropologia e a Integração Cultural: a experiência de resistência e recriação da Educação Superior a partir da UNILA e UNILAB In: LIMA NETO, Avelino Aldo de (org.);

Perera, Eric (org.); Ferreira, Flávio Rodrigo Freire (org.). Diversidade e Educação: experiências de resistência e de criação. Natal: EDUFRN, 2022.

CAPÍTULO 14

LA REALIZACIÓN PERSONAL Y CONDICIONES LABORALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

MIGUEL POSSO-YÉPEZ
VERÓNICA LEÓN-RON
CRISTIAN GUZMÁN-TORRES
Universidad Técnica del Norte

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, a nivel profesional y laboral, se han incrementado las alteraciones psicológicas y emocionales como la depresión, la ansiedad y estrés, debido a diversos factores psicosociales (Ehrenberg, 2017) que, poco a poco y de manera constante, han venido demandando tiempos extra con la intención de mejorar el rendimiento, competitividad, producción y beneficios económicos en detrimento de la calidad y el tiempo en familia, el tiempo personal y de ocio (Moreno-Jimenes & Garrosa Hernández, 2009).

El riesgo de afecciones en la salud física, mental o emocional difiere entre los tipos de ocupaciones, las profesiones que mantienen un contacto cercano con usuarios como los profesionales de la salud, la educación y servicios sociales tienen un riesgo significativamente mayor de presentar deterioro en su calidad de vida y satisfacción, además de mayor probabilidad de ser diagnosticados con trastornos psiquiátricos (Thunman & Persson, 2017).

La actividad docente es considerada de enorme exposición a factores estresantes (Rodríguez-García et al., 2017) debido a la cantidad de demandas adicionales de tiempo y espacios usuales de trabajo (Briceño, 2017). Estas exigencias podrían llegar a causar desgaste profesional que puede ser manifestado de diferentes formas; tradicionalmente, la literatura menciona tres dimensiones: agotamiento, despersonalización y

percepción de realización personal (Maslach, Comprendiendo el Burnout, 2009).

La percepción de realización personal, expresada de manera negativa como ineficacia personal, hace referencia a una sensación de incompetencia profesional, falta de logros y oportunidades para crecer en el trabajo; en esta dimensión, los profesionales pueden llegar a pensar que se equivocaron de carrera, que se han convertido en una persona sin pasión o gusto por lo que hacen, que no es el lugar donde deberían estar (Maslach, 2009; Rodríguez-García et al., 2017; Duke et al., 2019). Algunos son los investigadores que consideran que la dimensión de realización personal asume un papel separado de las otras dos dimensiones de burnout (agotamiento emocional como de la despersonalización) ya que puede considerarse un recurso protector personal contra el burnout, pero no una dimensión del fenómeno (Lee & Ashforth, 1996; Koeske & Koeske, 1993); autores contemporáneos como Vîrga et al., (2020) han considerado esta idea y han eliminado la dimensión de logro o realización personal de los estudios de burnout.

Este es un motivo suficiente para investigar más, en especial en Latinoamérica, la relación entre la realización personal y las condiciones laborales. Su importancia radica en que la dimensión de la realización personal es un estado en el que los trabajadores pueden llegar a creer que pueden realizar su trabajo adecuadamente y tener éxito en el cumplimiento de sus objetivos relacionados con sus tareas o asignaciones (López-Núñez et al., 2020).

Existen diferentes factores emocionales, cognitivos, conductuales, contextuales, de personalidad, edad, género que se relacionan con la percepción de ineficacia en la realización personal y el estrés experimentado, algunos pueden ser desencadenantes o mantenedores y otros pueden ser protectores frente a esta problemática (Schaufeli y Enzmann, 1998; Redondo-Flórez et al., 2020; Yslado et al., 2021).

Pese a esta variedad de factores, se sabe que las condiciones en las que labora un docente pueden influir de un modo determinante en la satisfacción profesional y laboral. La organización y el modo de funcionar

de una institución sientan las bases de la forma en que las personas se interrelacionan y ejecutan sus obligaciones (Han et al., 2019).

Diversas investigaciones y modelos teóricos se han llevado a cabo en torno a analizar el impacto de las condiciones laborales y el bienestar del empleado, en este sentido, uno de los modelos teóricos se basa en las demandas de trabajo y recursos de trabajo (JD-R model, por sus siglas en inglés).

Las demandas de trabajo se refieren a todos los aspectos relacionados a lo físico, emocional, aptitudinal, organizativo y social que se requieren para desempeñarse en un puesto laboral; de otro lado, los recursos de trabajo, también conocido como demandas de recursos, se refieren a todos los aspectos emocionales, psicológicos, físicos, organizacionales, sociales que buscan reducir el impacto o coste de desgaste por la ejecución de la labor, permitir el logro de metas laborales y promover el crecimiento y desarrollo de habilidades profesionales (Demerouti et al., 2001).

Este tipo de estrés difiere del que se experimenta cuando una persona ha estado expuesta a una situación de conflicto o crítica, el estrés experimentado a través de las demandas laborales genera una erosión psicológica que no afecta únicamente la percepción personal, sino también la relación que tiene con el trabajo y sus responsabilidades (Sokal et al., 2020).

Algunos autores como Shirom (2009) mencionan que, el agotamiento emocional y la despersonalización pueden desarrollarse de forma individual por una exposición crónica a demandas o situaciones estresantes, pero, también existe la posibilidad que se desarrollen por un fenómeno de contagio entre el personal. Esto quiere decir que, si las organizaciones no evalúan periódicamente la situación laboral de sus colaboradores, podría concentrarse una cantidad de docentes que contagien de una percepción de ineficacia a los demás compañeros, precipitando las consecuencias en cuanto a rendimiento, satisfacción, salud (Bakker et al., 2005).

Se ha visto, que las condiciones o factores laborales tienen un impacto diferente en hombres y mujeres, siendo ellas las más afectadas con implicaciones a nivel de salud emocional y física más profundas (Redondo-Flores et al., 2020). Así mismo, se encontró que existen mayores niveles de percepción de ineficacia en cuanto a la realización personal

en profesionales más jóvenes y con menos experiencia; sin embargo, son éstos los que más posibilidades tienen de adaptarse más fácilmente a las nuevas exigencias tecnológicas de la educación (Li et al., 2019). De igual forma, se ha evidenciado que los profesionales que más propensión a abandonar el trabajo e incluso la profesión son los que presentan mayores niveles de creatividad y talento; esto quiere decir que la insatisfacción que puede producirse por las malas condiciones de trabajo aleja a los mejores profesionales y con más potencial y voluntad de compromiso profesional e institucional (Maslach, 2009); pero claro, hay que tener presente que cada institución educativa tiene una dinámica particular, por lo que resulta difícil hacer generalizaciones; lo que sí es importante es desarrollar investigaciones que den más luces a la realización personal en función de las condiciones de trabajo.

En muchos lugares, el burnout es ya considerado un problema de salud pública que tiene consecuencias negativas económicas y sociales para el estado y las empresas; de allí la importancia de estudiar el cómo las condiciones laborales y la realización personal pueden actuar como protectores del agotamiento emocional y de la despersonalización, y de esta manera buscar estrategias y mecanismos para promover el bienestar de los docentes universitarios y las condiciones de trabajo en las instituciones (López-Núñez et at., 2020). De allí el enfoque de la psicología positiva ha tenido una influencia notable en la investigación sobre el burnout, señalando la importancia de no centrarse en los aspectos negativos del síndrome sino en las fortalezas de las personas y organizaciones para mejorar la salud, el bienestar y el desempeño de los empleados (Schaufeli & Taris, 2014; Di Fabio, 2016).El riesgo de afecciones en la salud física, mental o emocional difiere entre los tipos de ocupaciones, las profesiones que mantienen un contacto cercano con usuarios como los profesionales de la salud, la educación y servicios sociales tienen un riesgo significativamente mayor de presentar deterioro en su calidad de vida y satisfacción, además de mayor probabilidad de ser diagnosticados con trastornos psiquiátricos (Thunman & Persson, 2017).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

- Analizar la relación que existe entre la realización personal del docente de la Universidad Técnica del Norte (UTN) con las condiciones en que se desarrolla la docencia (recursos de trabajo y demandas de trabajo).
- Analizar la relación que existe entre la realización personal del docente de la Universidad Técnica del Norte (UTN) con los años de experiencia en docencia universitaria.
- Determinar si la realización personal del docente de la UTN depende del género y tipo de relación laboral.

Para cumplir estos objetivos fue necesario el planteamiento de las siguientes hipótesis:

- H1: Existe relación entre la realización personal del docente universitario y los recursos de trabajo.
- H2: Existe relación entre la realización personal del docente universitario y las demandas de trabajo.
- H3: Existe relación entre la realización personal y los años de experiencia del docente de la UTN.
- H4. La realización personal depende del género de los docentes universitarios.
- H5: La realización personal depende del tipo de relación laboral de los docentes universitarios.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

El universo investigado fue de 620 docentes de la UTN, que laboraron en el semestre abril-septiembre 2022, repartidos en seis facultades: 91 de Ciencias Administrativas, 151 Ciencias de la Salud, 152 de Ciencias de la Educación, 100 de Ingeniería en Ciencias Aplicadas, 73 de

Ingeniería en Ciencias Agrícolas y 50 de Posgrado. La encuesta fue aplicada a una muestra de 296 docentes de la UTN. Como datos sociodemográficos de la muestra investigada se tiene que: 159 son hombres (53,7%) y 137 son mujeres (46,3%); en cuanto a la autodefinición étnica: 11 blancos (3,7%), 272 mestizos (91,9%), 8 afrodescendientes (2,7%) y 5 son indígenas (1,7%); con respecto a la nacionalidad: 283 son ecuatorianos (95,6%), 2 son colombianos (0,7%), cinco venezolanos (1,7%) y 6 son cubanos (2%); el promedio de edad es de 43,51 años y el promedio de años de experioencia en docencia universitaria es de 11,5 años.

3.2. INSTRUMENTOS

El test utilizado estuvo compuesto de 35 preguntas que responden a tres variables: sociodemográfica, realización personal y condiciones de docencia universitaria.

En el caso de la variable sociodemográfica se incluyó 7 indicadores: Género (masculino, femenino, otro), relación laboral (docentes auxiliares, agregados, principales y de contrato), facultad (Ciencias Administrativas, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Ingeniería en Ciencias Aplicadas, Ingeniería en Ciencias Agrícolas y Posgrado), autodefinición étnica (blanco, mestizo, afrodescendiente, indígena y otros), edad, nacionalidad y años de experiencia en docencia universitaria.

El instrumento de la variable de realización personal, que no en más que una de las tres dimensiones del test de Burnout-Maslach (2009), tiene 8 indicadores cuya redacción fue adaptada al contexto, con los que se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,802.

El instrumento de las condiciones de docencia universitaria, con 20 indicadores que corresponden a dos dimensiones o factores: recursos de trabajo (12 indicadores) y demandas de trabajo (8 indicadores) fueron construidos conceptualmente sobre la base de la teoría del modelo de Demandas y Recursos Laborales de (Demerouti, et al., 2001) y estadísticamente responden al siguiente procedimiento:

En primer lugar, se determinó el nivel de fiabilidad de cada una de las dos dimensiones del instrumento, medido con el Alfa de Cronbach,

dando los siguientes valores: Recursos de Trabajo 0,910 y Demandas de Trabajo 0,879. A continuación, se realizó un análisis de componentes principales con rotación ortogonal ya que las relaciones entre ítems fueron entre 0,2 y 0,4; con los dos factores establecidos se explica el 53,857% de la varianza acumulada. Los ítems presentaron cargas factoriales superiores a 0,50 dentro de su factor y comunalidades mayores a 0,35. El instrumento final de estas dos dimensiones quedó conformado por 20 reactivos que se presentan en la Tabla 1. La prueba de esfericidad de KMO y Bartlett fue significativa (3184.718, gl=190, Sig=0.001) y el indicador de adecuación del tamaño de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado a 0,947. El alfa de Cronbach total de la variable de Condiciones de Docencia Universitaria (las dos dimensiones) fue de 0,894. Todos estos valores, según los criterios de George y Mallery (2003), corresponden a un índice bueno.

TABLA 1. *Instrumento de realización personal (dimensión de burnout)*

DIMENSIÓN	INDICADORES
Realización Personal	1. ¿Siente que puede entender fácilmente a las personas que tiene que atender (Estudiantes, compañeros, directivos, personal administrativo, etc.)?
	2. ¿Siente que trata con mucha efectividad los problemas de estudiantes, compañeros, directivos, personal administrativo, etc.?
	3. ¿Siente que está influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de su trabajo?
	4. ¿Se siente con mucha energía en su trabajo?
	5. ¿Siente que puede crear con facilidad un clima agradable en su trabajo?
	6. ¿Se siente estimulado después de haber trabajado de forma cercana con quienes tiene que atender (estudiantes, compañeros, directivos, personal administrativo, etc.)?
	7. ¿Cree que consigue muchas cosas valiosas en su trabajo?
	8. ¿Siente que, en su trabajo, los problemas emocionales de los docentes son tratados de forma adecuada?

TABLA 2. *Instrumento de condiciones de docencia universitaria*

Dimensión	Indicadores	Carga factorial	
Recursos de trabajo	1. ¿Considera que su institución implementa políticas de seguridad laboral para su bienestar físico y psicológico durante sus labores?	,739	
	2. ¿Considera que las exigencias del Reglamento de Carrera y Escalafón de profesores de Educación Superior vigente se adaptan al contexto institucional?	,719	
	3. ¿Considera que la infraestructura está acorde a las necesidades de inclusión y accesibilidad universal como rampas, braille, nivelación de aceras, estímulos auditivos de discriminación, etc.	-,708	
	4. ¿Considera adecuados los instrumentos de evaluación (auto, hetero y coevaluación) a su labor?	,692	
	5. ¿El marco normativo institucional facilita el desarrollo profesional adecuado (doctorados, capacitación, ponencias, movilidad, etc.)?	,683	
	6. ¿Considera suficiente y adecuada la infraestructura de trabajo (aulas y laboratorios) y servicios complementarios para la planta docente (baños, cafetería, espacios verdes, etc.)?	-,664	
	7. ¿Considera apropiados los mecanismos de control institucional a su labor?	,661	
	8. ¿La institución le ha capacitado eficazmente en docencia y /o investigación?	,648	
	9. ¿Se ha sentido respaldado por las autoridades cuando ha tomado decisiones importantes?	,640	
	10. ¿Conoce si existe un plan de acompañamiento para mejorar los resultados de su desempeño después del proceso de evaluación docente?	,622	
	11. ¿Considera que el control de asistencia es funcional y flexible para las actividades de investigación, prácticas preprofesionales y vinculación?	,608	
	12. ¿Mantiene buenas relaciones laborales con sus compañeros?	,501	
Demandas de trabajo	13. ¿Considera que los plazos para cumplir sus labores son cortos?		,773
	14. ¿Considera que las tareas asignadas en su trabajo son demasiadas en función del tiempo disponible?		,765
	15. ¿Considera complicadas algunas de sus labores?		,714
	16. ¿Sus estudiantes demandan de usted tiempo extra fuera del horario de sus labores?		,710

	17. ¿Sus horas de gestión (investigación, vinculación, prácticas, preparación de clases, reuniones) demandan de tiempo extra fuera del horario laboral?		,695
	18. ¿Suelen solicitarle tareas de ejecución inmediata a último momento?		,686
	19. ¿Ha tenido que favorecer a estudiantes, sin que éstos hayan alcanzado los resultados de aprendizaje requeridos, para cumplir los requerimientos de acreditación?		,651
	20. ¿Le han cambiado de asignaturas a dictar de manera frecuente?		,621

Método de extracción en la variable Condiciones de Docencia: análisis de componentes principales
Método de rotación en la variable Condiciones de Docencia: Varimax con normalización Kaiser

El cuestionario unificado de los dos instrumentos responde a una escala Likert con las opciones: Nunca o no (1), Algunas veces al semestre (2), Algunas veces al mes (3), Algunas veces a la semana (4) y Diariamente (5).

3.3. PROCEDIMIENTO

Una vez adaptada la encuesta, pasó a validación de contenido por cuatro expertos (dos en el área de educación y dos psicólogos). El comité de ética que aprobó el proyecto y el instrumento fue el Comité de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la UTN. A continuación, se aplicó una encuesta piloto a 27 docentes pertenecientes a: Universidad Técnica del Norte, Universidad Politécnica del Carchi y Universidad Central del Ecuador, en la que se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,834 que según los criterios de George & Mallery (2003) es considerado como bueno. La encuesta fue ingresada a Microsoft Forms y estuvo en la plataforma institucional el mes de septiembre del 2022, para que, de manera voluntaria, no sin antes dar el consentimiento informado, la llenen los docentes de la UTN; por lo tanto, la muestra fue probabilística.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de la encuesta fueron tabulados en el programa SPSS, versión 25. Realizadas las pruebas de normalidad a las variables escala de

estudio, con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo los valores de: demanda de trabajo 0,014 ($p<0,05$), recursos de trabajo 0,018 ($p<0,05$), realización personal 0,000 ($p<0,05$) y años de experiencia docente 0,000 ($p<0,05$). Como se puede evidenciar, en las cuatro variables el p-valor es <0,05, por lo tanto, no tienen una distribución normal; en estas circunstancias, el estadístico utilizado para determinar la relación en las tres primeras hipótesis fue el Rho de Spearman. Para determinar la relación entre la realización personal con el género y el tipo de relación laboral de los docentes se utilizaron tablas de contingencia y como estadísticos el Chi-Cuadrado

Para determinar los niveles alto, medio y bajo, de la variable realización personal, que estaba en valores escala, se utilizó el método planteado por Yslado, et al., (2021) en el que se determinó los valores mínimos y máximos obtenidos en el test; luego, los puntajes totales de la realización personal se transformó a valores ordinales sobre la base de los percentiles 33 y 66 determinando los valores que corresponden a esos percentiles, con estos valores se obtuvo los rangos respectivos: los valores bajos estuvieron en los rangos de puntajes comprendidos entre 14 y 31, los medios entre 32 y 36, y los altos entre 37 y 40 (ver Tabla 2).

4. RESULTADOS

TABLA 3. *Estadísticos descriptivos de la variable Realización Personal de profesores universitarios*

Propiedades		Realización Personal
Número de ítems		8
Puntaje (muestra)	Máximo	40
	Mínimo	14
Fiabilidad (Alfa de Cronbach)		0,802
Media		7,73
Mediana		7,00
Moda		5
Desviación estándar		2,882
Varianza		8,308
Niveles de realización perzonal sobre la base de percentiles 33 y 66.	Baja	14-31
	Madia	32-36
	Alta	37-40

Calculado el estadístico Rho de Spearman (Tabla 4), se acepta la hipótesis del investigador H1: Existe relación lineal, estadísticamente significativa, entre la realización personal del docente universitario y los recursos de trabajo, porque el p-valor es de 0,000 (p<0,01); esta relación es directa (positiva) y tiene un valor de 0,646**, que según los criterios de (Martínz et al., 2009) tiene una intensidad entre moderada y fuerte.

Con respecto a la realización personal y a las demandas de trabajo (Tabla 4), se obtiene un p-valor de 0,000 (p<0,01), por lo que se rechaza la hipóteis nula H0 y se acepta la hipótesis del investigador H2: Existe relación lineal, estadísticamente significativa, entre la realización personal del docente universitario y las demandas de trabajo; esta relación es inversa y tiene un valor de -0.633**, que según los criterios de (Martínez et al., 2009) tiene una intensidad entre moderada y fuerte.

Con respecto a la tercera hipótesis (Tabla 4), se obtiene un p-valor de 0,001 (p<0,01), por lo que se rechaza la hipótesis nula H0 y se acepta la hipótesis H3: Existe relación lineal, estadísticamente significativa, entre la realización personal y los años de experiencia del docente; esta relación es inversa (negativa) y tiene un valor de -0,186**, que según los criterios de (Martínez et al., 2009) tiene una intensidad baja.

TABLA 4. *Correlaciones entre la realización personal con la demanda de trabajo,recursos de trabajo y años de experiencia en educación superior*

			Realización personal	Recursos de trabajo	Demanda de trabajo	Años de experiencia
Rho de Spearman	Realización personal	Coeficiente de correlación	1,000	,674**	-,633**	-,186**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,001
		N	296	296	296	296

Según la Tabla 5, las diferencias de los niveles de realización personal entre hombres y mujeres son mínimas, lo que se puede corroborar con los valores obtenidos con la prueba de Chi cuadrado de Pearson, cuyo valor es de 2,263ª (0 casillas han esperado un recuento menor que 5. El

recuento mínimo esperado es 40,27) en la que significación asintótica (bilateral) o p-valor es de 0,323 (p>0,05), razón por lo que se rechaza la hipótesis H4 y se acepta la hipótesis nula H0: La realización personal no depende del género de los docentes universitarios. Además, se encontró que las medias y medianas por género, en función de la realziación personal, no tienen diferencias considerables (mediana de hombres 34, mediana de mujeres 33; media de hombres 33,23 y media de mujeres 32,25).

TABLA 5. *Tabla de contingencia de Realización personal*Sexo*

			Realización personal			
			Bajo	**Medio**	**Alto**	**Total**
Sexo	Masculino	Frecuencia	60	50	49	159
		%	37,7%	31,4%	30,8%	100,0%
	Femenino	Frecuencia	49	50	38	137
		%	35,8%	36,5%	27,7%	100,0%
Total		Frecuencia	109	100	87	296
		%	36,8%	33,8%	29,4%	100,0%

La Tabla 6 evidencia que los docentes a contrato (sin nombramiento) son los de más alta realización personal (40,3%), mientras que los de más baja (56,4%) son los docentes agregados (con nombramiento y al menos nueve años de docencia); los docentes auxiliares (con nombramiento y menos de ocho años de docencia) y los titulares (con nombramiento y más de veinte años de docencia) tiene niveles de realización personal similares. Estos valores se puede corroborar con los valores obtenidos con la prueba de Chi cuadrado de Pearson, cuyo valor es de 29,394a (0 casillas han esperado un recuento menor que 5; el recuento mínimo esperado es 9,41) en la que significación asintótica (bilateral) o p-valor es de 0,000 (p<0,05), que hace rechazar la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis H5: La realización personal depende del tipo de relación laboral de los docentes universitarios. Además, en el SPSS se obtuvo un Coeficiente de Contingencia de 0,301 que si lo comparamos con el valor del Coeficiente de Contingencia Máximo (Vm) obtenido con la fórmula: raíz cuadrada del menor número de filas o columnas

dividido para ese valor más uno, se obtiene un valor de ¾ = 0,86. Al aplicar la fórmula de potencia P= CC/Vm obtenemos el valor de 0,35 que es una potencia baja y positiva.

TABLA 6. *Tabla de contingencia de niveles de realización personal* Relación Laboral*

			Realización personal			
			Bajo	**Medio**	**Alto**	**Total**
Relación laboral	Docente auxiliar	Frecuencia	33	22	11	66
		%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	Docente agregado	Frecuencia	22	10	7	39
		%	56,4%	25,6%	17,9%	100,0%
	Docente principal	Frecuencia	15	12	5	32
		%	46,9%	37,5%	15,6%	100,0%
	Docente a contrato	Frecuencia	39	56	64	159
		%	24,5%	35,2%	40,3%	100,0%
Total		Frecuencia	109	100	87	296
		%	36,8%	33,8%	29,4%	100,0%

5. DISCUSIÓN

La dimensión recursos de trabajo actúa como un elemento protector de la realización personal, ya que, a satisfacción de recursos de trabajo en la institución, mayor será la realización personal del docente. Las condiciones laborales favorables o muy favorables serían un factor protector; pero lo inverso sería un factor de riesgo psicosocial para la aparición, mantenimiento o cronicidad de la realización personal (Yslado, et al., 2021). Las condiciones laborales es un predictor de la realización personal, como lo sostenido por Aronsson et at., (2017).

Los calidad y cantidad de recursos de trabajo son motivantes para el docente universitario, que como lo manifiesta Alessandri et al., (2018) ya que generan autoeficacia, la estabilidad emocional, la escrupulosidad, la amabilidad, la afectividad positiva, el optimismo y la personalidad proactiva, aspectos que muestran una relación más estrecha con la realización personal.

La relación entre la realización personal y las demandas trabajo es inversa (negativa) porque las demandas de trabajo están invertidas en la

encuesta aplicada (ver Tabla 1); es decir, los valores de demandas de trabajo altos significan condiciones negativas en las demandas de trabajo; por lo tanto, a mayores demandas de trabajo menor será la realización personal del docente de la UTN y viceversa. La institución, en muchas ocasiones, ejerce una presión alto sobre el profesorado que va en deterioro de su tranquilidad y bienestar. El énfasis excesivo en el control y en la evaluación de la capacidad de los docentes, descuida potencialmente las condiciones que enmarcan su trabajo, y al hacerlo, potencialmente les deshabilita, (Fernández-Regueira, et al., 2020). Es indudable que en la pandemia de la COVID-19 y en la postpandemia, las demandas de trabajo de los docentes aumentaron sustancialmente. Ramírez, et al., (2020) afirma que los profesores han incrementado sustancialmente la cantidad de actividades que ellos mismos desarrollan y las que plantean a sus estudiantes; lo que ha tenido como resultado incremento en la cantidad de horas frente a la computadora.

La gerencia puede influir en las demandas y los recursos laborales de los empleados para movilizar sus propios recursos personales; puede haber varias formas de implementar estas intervenciones (López-Núñez et al., 2020); pero a la final, por el bienestar de los docentes y de la institución los recursos laborales deben ser los idoneos y las demandas laborales tienen un límite, el que no deberá exigir al docente actividades y acciones que vayan a afectar su salud pisocológica y física.

Tabares-Díaz, et al., (2020), manifiesta que existen varios estudios para determinar la prevalencia de las distintas dimensiones del síndrome de Burnout, realizados a través de diversos instrumentos de medición, instalados en posturas teóricas disímiles, lo que definitivamente a dificultando la comparación de resultados. En el caso de la UTN, se puede apreciar que, a menos años de experiencia docente universitaria, existe mayor realización personal, lo que demuestra que quienes inician en la docencia universitaria, se sienten mucho más cómodos y motivados que quienes ya tienen varios años de experiencia. En los docentes que inician su carrera prevalece mucho más las cualidades como la empatía, la comprensión, el ímpetu; es más, sin importar las dificultades o las limitaciones, estos docentes han sabido afrontar estos nuevos retos y superar el estrés laboral (López de la Cruz & Zacarías, 2020). En

consecuencia, el estrés emocional es lo que predice mayores niveles de baja Realización Personal (Granado, et al., 2019). Estrés emocional que en el caso de las demandas laborales se incluyen: complejidad de la tarea, inseguridad laboral, demandas del desempeño, cambios desfavorables de horarios, sobrecarga cualitativa de trabajo, riesgos laborales, etc. (Schaufeli & Taris, 2014).

La no asociación entre el sexo y la realización personal contradicen varios estudios que encuentran que la dimensión realización personal se asocia al género al cual pertenecen los docentes e indican que las mujeres tienen más baja esta dimensión (Bedoya, et al., 2017). Estudios más recientes como el de (Tabares-Díaz, et al., 2020) manifiestan que en las mujeres y personas jóvenes hay mayor tendencia a desarrollar el Síndrome de Burnout. De todas maneras, los datos de la Tabla 4 sí evidencian niveles preocupantes de baja realización personal en hombres y mujeres. Esta baja realización personal se produce cuando las exigencias del entorno laboral sobrepasan la capacidad de la persona para afrontarlas; es allí cuando las personas presentan episodios frecuentes de cansancio emocional intenso en relación con su trabajo, actitudes y sentimientos negativos hacia los demás individuos y despersonalización (Gallardo-López, et al., 2019).

En la docencia universitaria, como en las demás profesiones asistenciales, cada una de las dimensiones del burnout no aparece de forma brusca, sino que constituye el final de un proceso continuo que se va gestando, donde aparecen, entre otras, señales tales como sensación de inadecuación al puesto de trabajo, sensación de falta de recursos para afrontar la labor de profesor, disminución de la capacidad de resolución de problemas (García, et al., 2017). En estas condiciones los docentes de contrato son los que menos problemas tienen de realización personal ya que han trabajado menos años que los demás compañeros. La baja realización personal afecta a la salud psíquica de los docentes; y claro, quienes más tiempo han pasado en el ejercicio docente son los profesores con nombramiento, en comparación a los de contrato. El origen de estos problemas se localiza en las condiciones laborales derivadas de la organización del trabajo, y que sucede como consecuencia de la exposición a estresores laborales debidos a una sobrecarga en las demandas

y/o la carga de trabajo, que provocan cansancio emocional, debido a la insuficiencia de los recursos de que disponen los trabajadores para afrontarlas con éxito (Benítez & Águila, 2020).

6. CONCLUSIONES

A mayor satisfacción de los recursos de trabajo, mayor será la realización personal de los docentes de la UTN; por ello la importancia de que la universidad propicie unas buenas relaciones interpersonales y tenga una planificación y marco normativo, que si bien es cierto determine obligaciones a los docentes, tenga derechos y motive al profesorado: de igual manera las autoridades deberán dotar de una infraestructura integral y adecuada que permita el ejercicio de la docencia, investigación y vincualción, acorde a las exigencias y demandas de la sociedad.

A mayores demandas de trabajo, menor será la realización personal de los docentes de la UTN. Demandas de trabajo que se han explicitado en la pospandemia, en varias ocasiones, con una asignación de tareas en la docencia, investigaicón y vinculación con las sociedad, que pudieran ser demasidas y complicadas en función del tiempo o carga horaria asiganada a cada una de estas labores sustantivas de la intitución: y claro, para cumplir estas tareas han aumentado los mecanismos de control y las evidencias de estas tareas y actividades.

En el caso de la UTN, se puede apreciar que, a menos años de experiencia docente universitaria, mayor es la realización personal. En el caso de esta institución, quienes menores años de experiencia tienen son los docentes contratados, y son ellos quienes más realizados se sienten como docentes, ya que sus expectativas de que en algún momento les den nombramiento hacen que se sientan cómodos con sus tareas asignadas y sientan adecuados y suficientes sus recursos para desarrollar la docencia, investigación y vinculación. Esta realización personal, en los docentes de menos años de experiencia, se evidencia fundamentalmente en la energía manifiesta cuando realizan sus tareas, en el clima agradable que generan por su juventud, en el sentirse importantes como docentes universitarios y en el hecho de considerar que influyen positivamente en los estudiantes.

La realización personal está influenciada por el tipo de relación laboral que tienen los docentes, siendo los profesores a contrato, que coincidencialmente son los de menor tiempo de servicio, los que mayores niveles de realización personal presentan; los de menor realización personal son los docentes agregados y auxiliares. Finalmente, se comprobó que la realización personal no está influenciada por el género; es decir, hombres y mujeres tiene similares niveles de realización personal.

7. AGRADECIMIENTOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Un agradecimiento especial a rectorado de la UTN por haber autorizado a que el instrumento ingrese a la plataforma institucional para desde allí ser aplicado por los docentes de la universidad; a pesar de ello, una de las principales limitaciones de la investigación es el hecho de no haber podido motivar a un mayor porcentaje de los docentes de la UTN para que llenen la encuesta, lo que hubiese permitido tener una base de datos más amplia. Además, al ser un estudio transversal este no nos indica relaciones de causa-efecto, y sus resultados son temporales ya que las condiciones de los docentes, por factores intrínsecos y extrínsecos, pueden variar cada año.

Como futuras líneas de investigación es necesario determinar y analizar predictores de cada una de las tres dimensiones de Burnout, para con esos resultados implementar proyectos de investigación acción que permitan mitigar y mejorar las condiciones psicológicas del trabajo del docente de la UTN.

8. REFERENCIAS

Alessandri, G., Perinelli, E., De Longis, E., Schaufeli, W. B., Theodorou, A., Borgogni, L.,... Cinque, L. (2018). Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. *Ocupational and Organizational Psychology, 91*(4), 823-851. doi: https://doi.org/10.1111/joop.12225

Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., & Hall, C. (2017). A systematic reviw including meta-analysis of work environmente and burnout symptoms. *BMC public health, 17*(1), 1-13. doi:https://doi.rog/10.1186/s12889-017-4153-7

Bakker, A., Le Blanc, P., & Schaufeli, W. (2005). Burnout contagion among intensive care nurses. *Journal of Advanced Nursing, 51*(3), 276-287. doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03494.x

Bedoya, E., Vega, N., Severiche, C., & Meza, M. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios:- El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Formación Universitaria, 10*(6), 51-58. doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006

Benítez, R., & Águila, A. (2020). Burnout y work engagement: Demandas laborales, recursos y resultados en organizaciones de acción social. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos, 136*, 1-15. doi:https://dx.doi.org/10.5209/REVE.69192

Briceño, J. (2017). El Síndrome de Burnout y su Impacto en el Ejercicio de la Docencia Universitaria en Venezuela. *Comunidad y Salud, 15*(2). Retrieved from http://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/index1.htm

Camacho, R., Gaspar, M., & Rivas, C. (2021). Síndrome de burnout y estrés laboral por covid-19 en docentes universitarios ecuatorianos. *Gicos*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Joan-Chipia-Lobo/publication/355406524_Revista_GICOS_Vol_6_Num_4/links/616ec8a43d9af67ad7362178/Revista-GICOS-Vol-6-Num-4.pdf#page=166

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512. doi:https://101037//0021-9010863499

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*. doi:https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499

Di Fabio, A. (2016). A. Positive Relational Management for Healthy Organizations: Psychometric Properties of a New Scale for Prevention for Workers. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-9. doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01523

Duke, N., Gross, A., Moran, A., Hodsdon, J., Demirel, N., Erin, O.,... Pitt, M. (2019). Institutional Factors Associated with Burnout Among Assistant Professors. *Teaching and Learning in Medicine*. doi:https://doi.org/10.1080/10401334.2019.1638263

Ehrenberg, A. (2017). What We Talk About When We Talk About Mental Health: Towards an Anthropology of Adversity in Individualistic Society. In S. Neckel, A. K. Schaffner, & G. Wagner, *Burnout, Fatigue, Exhaustion. An Interdisciplinary Perspectives on a Modern Affliction* (p. 311). Pelgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-52887-8

Fernández-Regueira, U., Gewerc, A., & Llamas-Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales, 9*(2), 9-24. doi:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005977

Gallardo-López, J., López-Noguero, F., & Gallardo-Vásquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare, 23*(2), 1-20. doi:http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.17

García, A., Escorcia, C., & Perez, B. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Preopósitos y representaciones, 5*(2), 65-126. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170

Granado, L., Aparisi, D., Inglés, C., Aparicio-Flores, M., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. (2019). ¿Predicen los factores de depresión, ansiedad y estrés la dimensión de la despersonalización y la baja realización personal en el profesorado? *European Journal of Child Development, 7*(1), 83-92. doi:doi: 10.30552/ejpad.v7i1.91

Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2019). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*. doi:https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigaicón. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* México D.F.: Mc Graw Hill Education.

Ilaja, B., & Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el caribe, 33*(1), 31-46. doi:https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8081

Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1993). A Preliminary Test of a Stress-Strain-Outcome Model for Reconceptualizing the. *Journal of Social Service, 17*, 107-135. doi:https://doi.org/10.1300/J079v17n03_06

Lee, R., & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Aplied Psychology, 81*(2), 123-133. doi:https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123

Li, Y., Li, Y., & Castaño, G. (2020). The impact of teaching-research conflict on job burnout among university teachers. An integrated model. *International Journal of Conflict Managment, 31*(1). doi:https://doi.org/10.1108/IJCMA-05-2019-0080

López de la Cruz, E., & Zacarías, H. (2020). Síndrome de burnout en docentes universitarios durante dictado de clases virtuales. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades, 11*(2), 136-141. doi:https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.2.209

López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Diaz-Ramiro, E., & Aparicio-García, M. (2020). Burnout: What's New? The Impact of Personal Accomplishment to Promote Sustainable Working Conditions. *Sustainability, 12*(19), 1-13. doi: https://doi.org/10.3390/su12198124

Lou, Y. G., & Chen, L. Y. (2016). A Study of the English Teachers' Burnout in a Local Comprehensive University in China. *Creative Education, 7*, 646-654. doi:https://doi.org/10.4236/ce.2016.74067

Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). EL COEFICIENTE DE CORRELACION DE LOS RANGOS DE SPEARMAN CARACTERIZACIÓN. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8*(2). Retrieved from https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044017

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia y Trabajo, 11*(32). Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30163758/c_t32-libre.pdf?1390879102=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEfectos_de_los_Conflictos_Interpersonale.pdf&Expires=1678819579&Signature=BTO4OFuEb2D7hXSnSE941XvEQgx6iBsz7jAfVLFO12RpwApAJkaITJGC

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia y Trabajo, 11*(32).

Moreno-Jimenes, B., & Garrosa Hernández, E. (2009). Globalización y Riesgos Laborales Emergentes. *Ciencia y Trabajo, 11*(32).

Paredes, M., Viloria, H., Lozada, D., Guale, J., & Guzmán, J. (2021). Burnout y afrontamiento en docentes,2020. *Revista del Grupo de Investigación en Comunidad y Salud, 6*(4). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Joan-Chipia-Lobo/publication/355406524_Revista_GICOS_Vol_6_Num_4/links/616ec8a43d9af67ad7362178/Revista-GICOS-Vol-6-Num-4.pdf#page=39

Patlán, J. (2019). Efecto del burnout y variables sociodemográficas en docent4es de una universidad provada de Lima. *Estudios Gerenciales*(29), 445-455. doi:http://crossmark.org/dialog/?doi=10.1016i.estgerwww.elsevier.es/estudioos gerenciales

Ramirez, E. H., Espinoza, M. R., Esquivel, S. M., & Naranjo, M. E. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario. *Anales de psicología, 23*(3), 99-114. doi:https://doi.org/10.6018/reifop.428261

Redondo-Flórez, L., Tornero-Aguilera, J., Ramos-Campo, D., & Clemente-Suárez, V. (2020). Gender Differences in Stress- and Burnout-Related Factors of University Professors. *BioMed Research International*. doi:https://doi.org/10.1155/2020/6687358

Rodríguez, E., & M, S. (2018). Síndrome de Burnout y variables sociodemográficas en docentes de una universidad provada de Lima. *Revista de investigaicón educativa, 36*(2), 401-419. doi:doi.org/10.6018/rie.36.2.282661

Rodríguez-García, A. S.-M., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 161-178. doi:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121

Salud, O. M. (2002). *Efectos del empleo precario en la salud y seguridad en el trabajo.* Retrieved from https://www.who.int/occupational_health/publications/newsleteer/en/gohnet.pdf

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A critical analysis.* London: Taylor & Francis. Retrieved from https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=cL88XbNVv8QC&oi=fnd&pg=PP13&dq=The+Burnout+Companion+to+Study+and+Practice:+A+critical+analysis&ots=kgOpvNECuJ&sig=2n4r8jP_fw1Q6TAsQKMjZxv8erA&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Burnout%20Companion%20to%20Study%20

Schaufeli, W., & Taris, T. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. *Bridging occupational, organizational and public health*, 43-68.

Shirom, A. (2009). Epilogue: mapping future research on burnout and health. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 25*(4). doi:https://doi.org/10.1002/smi.1284

Silas, J. C., & Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO), L*(Especial), 89-120. doi:https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97

Sokal, L., Eblie Trudel, L., & Babb, J. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*. doi:https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931

Tabares-Díaz, Y., Martínez-Daza, V., & Matabanchoy-Tulcán, S. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud, 22*(3), 265-279. doi:https://doi.org/10.22267/rus.202203.199

Thunman, E., & Persson, M. (2017). Self-Realisation Through Work. In S. Neckel, A. K. Schaffner, & G. Wagner, *Burnout Fatigue Exhaustion. An Interdisciplinary Perspective on a Modern Affliction* (p. 311). Pelgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-319-52887-8

Usán, P., Salavera, C., & Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagementy autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 21*(2), 141-153. doi:https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361

Vîrga, D., Baciu, E.-L., Lazar, T., & Lupsa, D. (2020). Psychological Capital Protects Social Workers from Burnout. *Sustainability, 12*, 1-16. doi:https://doi.org/10.3390/su12062246

Yslado, R., Ramírez-Asís, E., García-Figueroa, M., & Arquero, J. (2021). Clima laboral y burnout enprofesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación*

SECCIÓN II.

MUJERES, HISTORIA Y CULTURA

LAS MUJERES Y EL COMERCIO EN EL REINO DE GRANADA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

JAVIER CONTRERAS GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En la siguiente propuesta vamos a tratar de poner en relevancia el trabajo de las mujeres que durante la Edad Moderna (1492-1789) participaron en gremios, dirigieron pequeños comercios o generaron diversas actividades de carácter comercial en el Reino de Granada. Para ello, vamos a realizar trabajo de archivo, intentando traer al presente, mujeres que trabajaron en el pasado, aunque su nombre se haya perdido muchas veces a lo largo del tiempo, y por los condicionamientos sociales.

La idea de esta propuesta de actividades es mejorar los procesos de enseñanza de Historia Moderna en la Educación Secundaria y Bachillerato, aunque también puede ser llevada a cabo en el Grado de Educación Primaria, en la formación universitaria. Para ellos, desarrollaremos estrategias para la práctica educativa que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Trataremos de fomentar el pensamiento crítico, así como la revisión de conocimientos históricos y estereotipos. Esta idea se adecúa al Real Decreto 217/2022 donde se plantean las metodologías a llevar a cabo, como: aprendizaje cooperativo, activo y participativo, incorporando la perspectiva de género y referencias al entorno inmediato desde un enfoque interdisciplinar. Será imprescindible la colaboración docente de otras asignaturas o áreas, como Lengua y Literatura o Educación en Valores Cívicos y Éticos y Educación Plástica Visual o Audiovisual y/o Música, por ejemplo) para que se produzca un trabajo colaborativo y una educación transversal. Estará adaptado curricularmente, y nuestro alumnado aprenderá sobre: La

Edad Media, la organización social, el papel de la mujer en esta época, así como es este papel en el paso a la Edad Moderna.

2. OBJETIVOS

La puesta en valor de la vida y trabajo de una serie de mujeres que ejercieron funciones comerciales o artísticas en el Reino de Granada en la Edad Moderna.

El planteamiento de una situación de aprendizaje mediante las mismas, y la evaluación del conocimiento creado. En este caso además, buscamos no sólo reivindicar figuras, romper con ideas preconcebidas y profundizar en el conocimiento de la vida y obra de estas mujeres, buscamos además aplicar esta investigación a la enseñanza Primaria en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

3. METODOLOGÍA

Será necesario plantear una sesión inicial con el alumnado, que si bien, pude haber trabajado ya el tema en clase, no lo habrá hecho de forma específica en lo que al trabajo de la mujer en esta época se refiere. Para ello situaremos brevemente los oficios que vamos a trabajar en cada caso, para posteriormente establecer una secuencia de actividades. En el caso de las mujeres artesanas en el Reino de Granada, podemos rastrear su trabajo al menos hasta la Edad Media; si bien sería en el contexto de la España Musulmana. En esta época, será indispensable conocer el trabajo de los Gremios, entidades que agrupaban a los miembros de un mismo oficio, para defender sus derechos. Los primeros de los que se tiene constancia se sitúan en el norte de Francia, en torno al siglo XII, como son el de panaderos de Pontoise (1162), o el de curtidores de Ruán, de 1163. Estos gremios consiguieron ser legitimados por las autoridades francesas de forma que podían ejercer sus actividades de forma exclusiva. Estos gremios irían ganando poder a lo largo de toda la Edad Media hasta ser el germen de la incipiente burguesía, que se desarrollará en la Edad Moderna, incluso llegando a sustituir a la antigua nobleza. Se plantea aquí una primera actividad consistente en

conocer los gremios medievales y su posterior evolución en la Edad Moderna.

3.1. ACTIVIDAD 1. CREAMOS UN GREMIO DIRIGIDO POR MUJERES

Aunque los gremios han existido durante toda la historia de la civilización humana, adquieren una especial relevancia durante la Edad Media. Como ya se decía esta evolucionará hasta convertirse en una casta social de gran relevancia en la Edad Moderna, con lo cual realizaremos esta actividad para conocer su función y el rol de la mujer dentro de ellos. Como plantea Margaret L. King, a lo largo de la historia, la mujer no sólo trabajó en casa, sino que también lo hizo fuera de ella, si bien es cierto que la mayoría no cobraba por estos trabajos, o eran escasamente remunerados (Del Val y Jiménez, 2013). Ayudaban en tareas como la cosecha, el cuidado de los animales y la elaboración de materias textiles, lo cual será de gran importancia en nuestra actividad. El problema es que en esta época las mujeres que encontramos a cargo de casi cualquier negocio lo son junto a su marido, o solas, pero sólo en el caso de que esta haya enviudado, o fallecido el progenitor y esta no tuviese marido. Caso curioso para comenzar nuestra propuesta sería el de "Carmela la Sedas" figura legendaria de la población de Cájar, en Granada, donde aparece como la hija de un poderoso fabricante de seda, a quien sustituye en esta labor, a pesar de no ser un personaje histórico, Carmela es honrada cada año en las fiestas del pueblo con un pasacalles[40]. El gremio de la seda fue uno de los más importantes en el Reino de Granada recién conquistado en 1492. El levantamiento morisco de las Alpujarras, otra zona productora de este bien supuso un retroceso en su producción, por lo que las autoridades decidieron recomponer este mercado bien avanzado el siglo XVI, ya que daba pingües beneficios a la Corona (García, 1997).

[40] Carmela la sedas es un personaje mítico de la cultura popular cajareña. Cada año se realiza un pasacalles en las fiestas del pueblo donde se le pasea a modo de la tarasca granadina. Lo curioso de este lugar, es que una traducción libre del nombre original del pueblo "Caxar" sería algo así como: *Lugar de la seda*, suponiendo un primer foco industrial donde encontraríamos a una mujer al cargo al menos durante un tiempo.

FIGURA 1. *Gremio de zapateros en el retablo de San Marcos. Obra de Arnau Bassa. 1246. Seo de Manresa*

Fuente: valledeelda.com

Los gremios fueron corporaciones que agrupaban a los artesanos y comerciantes de un mismo oficio, y que surgieron en las ciudades medievales hasta finales de la Edad Media cuando fueron transformados y en algunos casos abolidos. Tuvieron como objetivo conseguir un equilibrio entre la demanda de obras y el número de talleres activos, garantizando el trabajo a sus asociados, su bienestar económico y los sistemas de aprendizaje. Los gremios medievales de Europa poseían un ámbito local, tenían carácter obligatorio y estaban regidos por un estatuto especial. Fueron importantes los gremios de alfareros, caldereros, herreros y los comprendidos en los llamados Cinco Gremios Mayores (Joyeros, Merceros, Sederos, Pañeros y Drogueros). La escala laboral de aquellos gremios medievales se estructuraba en tres niveles: aprendices, oficiales, maestros. Por tanto, nuestra actividad se va a llamar: *Dirigimos un gremio*, donde el alumnado va a crear un gremio textil, basado en la estructura de la época, donde la maestra-regidora de este será una mujer, y se dedicará a la industria de la seda.

ACTIVIDAD 1: *creamos un gremio dirigido por mujeres*

OBJETIVO	Conocer como funcionaban los gremios medievales y su evolución hasta la Edad Moderna
METODOLOGÍA	Dividiremos al alumnado por grupos de 3 o 4 personas. En una primera sesión se explicará en clase en que consistían los gremios, estructura y a que trabajo se dedicaban. Contaremos la leyenda de Carmela la sedas, que será el personaje que nos sirva para enfocar esta actividad. Tras ello, pediremos a los alumnos que creen sus propios talleres gremiales enfocados en el mundo de la seda, o en cualquiera de los otros oficios planteados, eso sí, siempre y cuando la maestra del gremio sea una mujer. En una última sesión el alumnado compartirá con sus compañeros los talleres creados, su estructura, el oficio al que se dedican y quien lo gobernaba. Además, deberán crear el propio escudo de su gremio.
RECURSOS	Pueden ser necesarios recursos digitales, para encontrar la información, así como otros más manipulativos como hojas de papel, cartulinas y demás menesteres si quisieran crear el gremio en 3D.
TEMPORIZACIÓN	Dos sesiones de una hora cada uno (o lo que dure la clase, 55 min).
EVALUACIÓN	Los docentes evaluaran el trabajo realizado por el alumnado, en cuanto a su veracidad y realización.

También proponemos aquí una visita al Centro de Interpretación de la Seda, situado en el municipio de Cájar, en el área metropolitana de Granada, donde podremos conocer los usos e historia de esta industria en el Reino de Granada, así como con materiales expositivos de gran calidad[41]. Allí, el alumnado será guiado por la historia de la localidad, así como de la producción sedera, desde los gusanos que la producen, la morera con la que se alimentan, hasta los productos finales elaborados con la misma seda. Creemos que esta localidad, con su museo y pasacalles, honra a esta mujer, que si bien, no hay constancia de su existencia,

[41] Se puede concertar una visita tanto por teléfono como por correo electrónico, así como en el enlace web que se facilita en la webgrafía.

supone un referente en la Edad Moderna, sobre mujeres con cargos de poder, lo que está muy en línea con los pensamientos actuales.

FIGURA 2. Detalle de unas figuras expuestas en *el Centro de Interpretación de la Seda de Cájar. (Granada).*

Fuente: Granadadigital.es

3.2 ACTIVIDAD 2. LA MUJER Y LA HISTORIA. DOCUMENTANDO EL OLVIDO

Como se ha planteado con anterioridad, es difícil encontrar mujeres puestas en valor en lo que a los trabajos de carácter más mundano se refiere. Ya decíamos que suelen aparecer en las labores de la casa, si bien no se las destaca ni en estos trabajos ni en las ayudas que hacen en todo lo relativo al vivir, peor será incluso en relación con los trabajos gremiales o artesanales, donde siempre aparecerán asociadas a una figura masculina. En este caso vamos a destacar algunas mujeres de las

que tenemos testimonio que realizaron la administración de algún negocio en el Reino de Granada, eso sí, como se decía antes, en compañía de sus maridos o en viudedad.

Sabemos por ejemplo que el 13 de noviembre de 1495, Giber, un calderero y mercader granadino de origen moro, pide al Cabildo de la ciudad un permiso para poder moverse libremente por las villas y reinos de España, dejando en Granada, al cargo de su negocio a su mujer, de la cual desconocemos el nombre[42]. En la misma línea conocemos historias parecidas. En este caso Los hermanos Álvaro y Gonzalo del Castillo, arrendaron un bodegón a Gonzalo Fernández Platero, quien lo regentará junto con su mujer en la Alhóndiga del Pan, cerca de la iglesia de la Magdalena, también en la ciudad de Granada[43]. Como vemos en estos casos encontramos mujeres al frente de negocios, pero siempre compartiendo con sus maridos, es más, de ellas ni siquiera conocemos sus nombres. Aunque esto será la normalidad en la época, sí que podemos encontrar algunos testimonios donde la mujer adquiere más relevancia, pero siempre por la pérdida del marido o debido a su estatus económico. En esta línea conocemos el caso de Francisca de Saavedra, quien regentaba cinco tiendas en la céntrica plaza de Bib-Rambla allá por 1519, eso sí, todas ellas heredadas de su difunto marido Fernando de Morales[44] y junto a sus 4 hijos, tres de ellos nacidos de ella y uno más de la primera mujer de su difunto esposo. Otro caso, de los más llamativos, es uno acaecido en 1566, en el que "una mujer" (no se conoce su nombre), traspasa un campo de olivares a Gaspar Palomino,

---

[42] Testimonio de la petición que hace Giber, calderero y mercader moro vecino de Granada, en el barrio de Çacaya Talbaçeri, en el que para desplazarse libremente por las ciudades y villas de los reinos, solicita que Diego García el rico, escribano mayor del Cabildo, le de testimonio de que es vecino de Granada y deja en ella su casa, mujer e hijos. 13 de noviembre de 1495. Archivo Histórico Municipal de Granada (AMGR). Signatura C.01919.0005;CF.

[43] Escritura de censo perpetuo a favor de Álbaro y Gonzalo del Castillo de 2.448 maravedís anuales contra Gonzalo Fernández Platero y su mujer sobre bodegón junto a la Alhóndiga del pan y vino cerca de la iglesia de la Magdalena. Traslado en Granada a 4 de octubre de 1560. (AMGR). C.03567.0004.

[44] Ensanche de la plaza de Bib-Rambla. Escrituras referentes al derribo de cinco tiendas pertenecientes a Francisca de Saavedra, viuda de Fernando de Morales Alfisteli, y de sus hijos Juan, Luis y Fernando, así como a Pedro Morales Alfisteli, hijo de Fernando y de María de Rivadeo, su primera mujer, para ensanchar la Plaza de Bob-Rambla y redención de los censos con los que estaban gravadas. 1519, (AMGR), C. 00035.0028.

quedando claro que no importaba tanto quien fuera ella ni su capacidad económica (ya que poseía un olivar) sino más bien, quien era el comprador, ya que, a efectos legales, al ser un hombre, contaba por encima de ella[45]. Como vemos en todos estos casos la mujer no parece tener un estatuto legal propio para ejercer negocios, a no ser que haya perdido a las figuras de varones que tenga en su entorno, para acabar vamos a destacar una de las historias más curiosas que hemos encontrado, la de María Enríquez, mujer de Pedro de Dávila, señor de las Villas de Villafranca y Las Navas[46]. María, viuda de este, compró la villa y fortaleza de Montefrío, siendo por tanto la administradora de esta con título de nobleza[47]. Como vemos, exceptuando a María, el resto de las mujeres que hemos encontrado y que regentaban algún negocio, son desconocidas, incluso en sus nombres. Por tanto, planteamos aquí una actividad para poner en valor a aquellas mujeres olvidadas.

¿Crees que la mujer tenía el mismo estatus que el hombre en esta época, porque crees que no aparecen sus nombres?

> -La mujer en esta época no tenía el mismo estatus jurídico que un hombre, por eso aparecen acompañando a maridos e hijos en los expedientes.

¿Crees que estas mujeres, en el caso de no pertenecer a la nobleza, podrían regentar un negocio sin una figura masculina que las tutelara?

> -No, las mujeres estaban tuteladas por los hombres y no se consideraban libres para realizar cualquier actividad, aunque existen pocos casos donde actuaban libremente.

---

[45] Carta incompleta por la que una mujer traspasa y cede una tierra y olivar a Gaspar Palomino. 1566, (AMGR), C.01864.0193.

[46] Los caballeros veinticuatro, eran los 24 caballeros, todos ellos nobles que regían la ciudad, como si del Ayuntamiento se tratara. Tenían su lugar de reunión en la Sala Caballeros Veinticuatro de la Antigua Madraza.

[47] Carta de ratificación y aprobación de la venta de la villa y fortaleza de Montefrío que hicieron Diego de Padilla, veinticuatro de esta ciudad y Juan Muñoz de Salazar, vecino de ella, en nombre del Ayuntamiento, a favor de María Enríquez, mujer de pedro Dávila, señor de las villas de Villafranca y Las Navas, por la Cantidad de 8 cuentos de maravedís. 1531. (AMGR). C.01861.0081.

ACTIVIDAD 2: *La mujer y la historia. Documentando el olvido*

OBJETIVO	Reconocer a la figura femenina como gestora y emprendedora en negocios de la Edad Moderna
METODOLOGÍA	En este caso trabajaremos de forma individual. En la primera se leerán los casos antes seleccionados en los que no aparecen los nombres de las mujeres que gestionaban negocios. Una vez explicado porqué pasa eso, se pedirá al alumnado que piensen en una figura femenina de referencia: Madre, hermana o abuela, y que la imaginen como gestora de algún tipo de negocio en la Edad Moderna. Después deberán inventar un documento histórico en el que se cuente como esa figura elegida consiguió, dirigió y gestionó el negocio que se hayan inventado, dejando claro el nombre de estas y su valía como gestoras.
RECURSOS	Material tipo cartulinas, lápices, lápices de colores, etc. Para realizar el documento.
TEMPORIZACIÓN	Dos sesiones de 55 minutos.
EVALUACIÓN	El docente evaluará el trabajo realizado en cuanto a calidad de este.

FIGURA 3. *Ejemplo de documento histórico, sobre cómo podría quedar la finalización del trabajo, es una imagen aleatoria recogida de internet*

Fuente: gobiernooaxaca.com

3.3. ACTIVIDAD 3. ALFARERAS

la alfarería es una de las producciones humanas más antiguas. Se lleva haciendo desde la prehistoria, y nos sirve tanto para producir platos, vasos, vasijas, y demás ajuares domésticos, como para datar yacimientos arqueológicos. En Granada capital podemos encontrar zonas de producción alfarera desde época romana. El Alfar Romano de Cartuja se muestra como una gran zona de producción alfarera desde hace ya 2000 años, así como el cercano horno de Cartuja, situado en la facultad de Ciencias de la Educación, y que servía para producir materiales para la construcción y dotación del propio Monasterio de la Cartuja.

Por tanto, si la alfarería se ha desarrollado a lo largo de toda la historia de la humanidad, deberíamos encontrar mujeres en este ámbito. Si bien está claro que las mujeres trabajarían en este campo como en cualquier otro, nos centraremos en las figuras de dos mujeres que realizaron esta actividad en el Reino de Granada en la Edad Moderna, se tratan de Isabel y María de Robles. Isabel trabajó como alfarera en la Alhambra, dentro del gremio de olleros, si bien estos se dedicaban a varios menesteres dentro de las obras de la Alhambra. Casa con un morisco Alonso Hernández, asumirá el control de un taller en la Alhambra hasta que lo hereda su hijo Gaspar en 1537.

En el caso de María, tomará el taller de su esposo, Antonio Tenorio, hasta que lo herede su hijo en 1561. Estas dos mujeres son casos excepcionales, ya que podrán seguir con el manejo del taller, aunque siempre vinculadas a sus maridos he hijos. Incluso en el caso de haber hijas mayores, estas, no heredaban el taller (Díez Jorge, 1998).

- ¿Qué es un alfar?
- Un lugar donde se producen objetos de alfarería.
- ¿Crees que las mujeres han participado en la creación de elementos de alfarería?
- Sí, seguramente trabajaban ya desde la prehistoria en la creación de estos elementos.

3.4. ACTIVIDAD 3: ALFARERAS

Objetivo	Reconocer el trabajo de mujeres actuales que diseñan mobiliario y piezas para la casa.
Metodología	Poniendo en relación la obra de Isabel y María de Robles, que realizaban piezas de alfarería para uso doméstico, proponemos aquí valorar a mujeres actuales que diseñan piezas de mobiliario, ya que la alfarería como tal, ha perdido gran parte de su función en la actualidad. Proponemos por tanto que el alumnado busque información sobre figuras femeninas que, como Inma Bermúdez (diseñadora de IKEA), sean un referente en el diseño y producción de mobiliario, vestimenta, diseño digital o decoraciones. Proponemos que el alumnado realice por un lado una puesta en valor de la gestión de María e Isabel, y por otro lado, de las mujeres actuales que deseen, eso sí, estableciendo un nexo de unión entre épocas, y como ha evolucionado la producción de elementos necesarios para la vida cotidiana.
Recursos	Recursos digitales para buscar la información, y los materiales necesarios para realizar el trabajo.
Temporización	Una primera sesión: el profesor explicará la vida y obra de María e Isabel de Robles, como funcionaba su taller y su relación con los maridos e hijos en el contexto de la época. Después se explicará la segunda sesión, donde el alumnado debe comparar a nuestras protagonistas, con las mujeres actuales que encuentren.
Evaluación	El profesorado evaluará las producciones del alumnado.

También se propone una visita concertada a los talleres de la Alhambra, donde se reproducen las creaciones realizas en épocas anteriores, así como se restauran las piezas dañadas existentes en el conjunto monumental.

3.4. ACTIVIDAD 4. REIVINDICANDO ARTISTAS

La línea que separa al artesano del artista siempre ha sido muy tenue. Ya en el Renacimiento, creadores como Miguel Ángel, reivindicaron la figura del artista, como genio que llega a las más altas cotas de la creación humana. En esta línea queremos pasar de las artesanas y negociantes, a destacar para terminar la figura de una artista, en este caso, Josefa de Óbidos. Josefa de Ayala y Figueroa nació en Sevilla en 1630, aunque ha pasado a ser recordada como Josefa de Óbidos, por haber fallecido en esta ciudad portuguesa en 1684. Discípula de Francisco de Herrera el Viejo, fue introducida en el taller por su padre a la edad de 14 años. Se dedicó al género del *bodegón*, o *naturaleza muerta*. Su pintura se vio influenciada por la de Zurbarán, a la que quizá se acercó por sus

tempranos titubeos con el mundo religioso. Se adelantó a su tiempo ya que gestionó su obra y firmó contratos sin la tutela paterna ni de ningún otro hombre[48]. En este caso nos encontramos con una mujer que a pesar de las limitaciones de su tiempo pudo sobreponerse y crear un negocio, eso sí, basado en sus creaciones artísticas, destacando y dejando un legado imperecedero con su obra.

FIGURA 4. *Josefa de Óbidos. Sin título c.1700*

Fuente: useum.org

¿Sabrías ubicar en el mapa la ciudad de Óbidos, a qué país pertenece?

La ciudad de encuentra en Portugal

¿Sabrías decir que es un Bodegón o Naturaleza Muerta?

Es un género pictórico característico del Barroco que consiste en pintar elementos cotidianos que forman una escena sin que aparezcan seres vivos.

[48] Recuperado de: https://www.elmundo.es/andalucia/2021/08/09/6111788afdddffb6238b458e.html. Visitado el 29-5-2023.

¿Sabrías ubicar en una línea del tiempo la Edad Moderna y el estilo artístico conocido como Barroco?

Esta pregunta no tiene respuesta como tal, sino que se debe evaluar según las respuestas del alumnado.

ACTIVIDAD 3: *Artesanas o Artistas*

OBJETIVO	Reconocer la obra de la Artista Josefa de Óbidos
METODOLOGÍA	En este caso vamos a realizar un video en Tik-Tok. Pediremos a nuestro alumnado que realice un video en la popular plataforma donde elijan 5 obras de Josefa. Una vez seleccionadas crearán el video, donde podrán incluir música, así como su propia voz, para explicar en qué consistió la vida y obra de esta artista.
RECURSOS	Teléfono móvil
TEMPORIZACIÓN	Una sesión de explicación en clase, una segunda para realizar la actividad en casa y una última para compartir el video con sus compañeros.
EVALUACIÓN	El docente evaluará la calidad de los datos expuestos por el alumnado.

4. RESULTADOS

Bien, llagado este punto, plantearemos unos resultados de eminente carácter teórico, pues no se ha llegado a implementar la propuesta, aunque está completamente desarrollada. Si es verdad que creemos que puede resultar algo novedosos, pues nos basamos en la utilización de expedientes de archivo, es decir del uso de fuentes primarias, algo que suele desconocer el alumnado, y que vamos a trabajar en esta propuesta. No ya sólo el texto escrito, es decir la vida y obra de estas mujeres que queremos poner en relevancia, sino también, el primer contacto del alumnado con documentos históricos, que nos puede servir para enseñar como se construye la historia. En esta línea creemos que les parecerá interesante conocer estas figuras, mediante un medio tan directo como las fuentes de archivo, añadiendo además, que al ser figuras de la propia ciudad, podemos completar esta idea con un itinerario que visite los espacios donde estuvieron sus negocios, o el pueblo de Montefrío. Finalmente, decir que esperamos que la propuesta deje cierto poso de conocimiento y pensamiento crítico en el nuestro alumnado.

5. CONCLUSIONES

Creemos que esta propuesta puede tener buenos resultados de aprendizaje, ya que usamos fuentes directas de archivo, que potencian la credibilidad del contexto, y que permiten cambiar ideas previas del alumnado. Por otro lado, pensamos que lo curioso de la experiencia puede fomentar un aprendizaje más profundo, al conocer figuras femeninas con nombres reales y con las funciones que cumplieron, así como estas se han desarrollado en un espacio urbano que el alumnado conoce. Creemos además, que en el contexto actual, la propuesta tiene todo el sentido y que supone otra forma de acercarse al conocimiento de la historia europea en las edades Media y Moderna.

7. REFERENCIAS

Del Val, M. I., y Jiménez, J. F. (2013). Las mujeres en la Edad Media. Sociedad Española de Estudios Medievales.

Díez Jorge, M. E. (1998). La mujer y su participación en el ámbito artesanal. Cuadernos De Arte De La Universidad De Granada, 29, 173–181. Recuperado a partir de https://revistaseug.ugr.es/index.php/caug/article/view/10394.

García, F. (1997). La seda en el reino de Granada durante el segundo proceso repoblador (1570-1630). Chronica Nova. 25, pp. 249-273.

EXPEDIENTES DE ARCHIVO

Carta de ratificación y aprobación de la venta de la villa y fortaleza de Montefrío que hicieron Diego de Padilla, veinticuatro de esta ciudad y Juan Muñoz de Salazar, vecino de ella, en nombre del Ayuntamiento, a favor de María Enríquez, mujer de pedro Dávila, señor de las villas de Villafranca y Las Navas, por la Cantidad de 8 cuentos de maravedís. 1531. (AMGR). C.01861.0081.

Carta incompleta por la que una mujer traspasa y cede una tierra y olivar a Gaspar Palomino. 1566, (AMGR), C.01864.0193.

Escritura de censo perpetuo a favor de Álbaro y Gonzalo del Castillo de 2.448 maravedís anuales contra Gonzalo Fernández Platero y su mujer sobre bodegón junto a la Alhóndiga del pan y vino cerca de la iglesia de la Magdalena. Traslado en Granada a 4 de octubre de 1560. (AMGR). C.03567.0004.

Ensanche de la plaza de Bib-Rambla. Escrituras referentes al derribo de cinco tiendas pertenecientes a Francisca de Saavedra, viuda de Fernando de Morales Alfisteli, y de sus hijos Juan, Luis y Fernando, así como a Pedro Morales Alfisteli, hijo de Fernando y de María de Rivadeo, su primera mujer, para ensanchar la Plaza de Bob-Rambla y redención de los censos con los que estaban gravadas. 1519, (AMGR), C. 00035.0028.

Testimonio de la petición que hace Giber, calderero y mercader moro vecino de Granada, en el barrio de Çacaya Talbaçeri, en el que para desplazarse libremente por las ciudades y villas de los reinos, solicita que Diego García el rico, escribano mayor del Cabildo, le de testimonio de que es vecino de Granada y deja en ella su casa, mujer e hijos. 13 de noviembre de 1495. Archivo Histórico Municipal de Granada (AMGR). Signatura C.01919.0005;CF.

WEBGRAFÍA

Recuperado de:
https://www.elmundo.es/andalucia/2021/08/09/6111788afdddffb6238b458e.html. Visitado el 29-5-2023.

Recuperado de:

https://www.dipgra.es/actividadCultural/centro-interpretacion-seda-cajar-2022-04-02

Visitado el 8-6-2023.

LA INFLUENCIA DE LA CIVILIZACIÓN JUDEO CRISTIANA EN LA VIOLENCIA CONTRA EL CUERPO FEMENINO

MARÍA DEL CARMEN PÉREZ CASANOVA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, las religiones han desempeñado un papel fundamental en la formación de las normas sociales y culturales. En el caso de la civilización occidental, el judaísmo y el cristianismo han ejercido una influencia profunda durante más de dos milenios. Sin embargo, esta influencia no ha estado exenta de tensiones y controversias, especialmente en lo que respecta a las cuestiones de género y la percepción del cuerpo femenino.

La cultura cristiana occidental ha moldeado desde sus inicios una sociedad patriarcal, lo que ha llevado, de manera natural, a una respuesta organizada por parte de los movimientos feministas a lo largo de la historia. Aunque las manifestaciones de violencia, tortura, sacrificio y sufrimiento han evolucionado con el tiempo, siguen presentes en la actualidad. Tanto en épocas antiguas como en la era posmoderna, existe un proceso de redención, anteriormente dirigido a alcanzar la gloria en la vida eterna y ahora centrado en obtener la gloria en la vida terrenal.

La imposición de ciertos estándares de belleza por parte de los medios de comunicación expone a las mujeres a imágenes retocadas que promueven una belleza inalcanzable, a la que solo se puede acceder mediante procedimientos invasivos como la cirugía, lo que conlleva riesgos. Además, esto genera un estado de violencia psicológica que socava la autoestima de las mujeres. Estos modelos opresivos someten a las mujeres. Cuando se superan ciertas circunstancias históricas de vulnerabilidad, surgen nuevas para mantener el control por parte del patriarcado.

2. OBJETIVOS

- Destacar la importancia de las religiones, especialmente el judaísmo y el cristianismo, en la formación de las normas culturales y sociales en la civilización occidental. En especial en lo que respecta a las cuestiones de género y la percepción del cuerpo femenino. Y como la religión se ha utilizado para justificar la visión negativa de la sexualidad y la feminidad
- Mostrar una comparación sobre las santas mártires del cristianismo frente a las mujeres actuales demostrando que el martirio sigue presente en forma de violencia generada por la tiranía del culto al cuerpo por parte del patriarcado.

3. METODOLOGÍA

Estudio hagiográfico previo para analizar las circunstancias de las mujeres "santas" del cristianismo.

Análisis de las teorías feministas y estudios de género como herramientas conceptuales para comprender la opresión de género en la religión y la sociedad.

Comparativa sobre ambos extremos históricos observando sus similitudes.

5. DESARROLLO DEL TEMA

La opresión del cuerpo femenino y la restricción de la autonomía de las mujeres ha sido una característica constante en la civilización judeocristiana, desde sus raíces históricas hasta la era contemporánea.

Pretendo hacer una reflexión crítica que deconstruya la mirada ideológica ante la que la mujer ha venido siendo objeto desde el cristianismo hasta nuestros días, convirtiéndola en madre, esposa, cuidadora de enfermos y ancianos y sumisa al hombre. Fue la Biblia la que contribuyó a establecer y reforzar el poder patriarcal, y sus posteriores traducciones al griego primero y al latín después, las que contribuirían aún más a limitar los

derechos de ésta; considerando anti-femeninas a aquellas que se resisten a aceptar las normas patriarcales.[49] (Schottroff, 1998, pág. 193).

No es el hecho religioso el que limita la libertad de las mujeres, sino la apropiación que de él hace un determinado poder jerárquico patriarcal contra las mujeres, su dignidad y sus derechos.

5.1. DE LAS SANTAS MÁRTIRES DEL CRISTIANISMO A LA MUJER DEL S. XXI

Al establecer una comparación entre las mujeres de la Edad Antigua y Media a través del estudio de las santas mártires del catolicismo y las del siglo XXI, observo que el martirio sigue estando presente en nuestros días, aunque con distintos parámetros. Mientras que en la antigüedad el martirio venía dado por el paganismo frente al cristianismo, en la actualidad viene dado por la violencia que se genera con la tiranía de la moda y el culto al cuerpo, que rechaza la imperfección, llevando a la mujer a someterse a tratamientos quirúrgicos e invasivos que en muchos casos solo provocan dolor, enfermedad (trastornos de alimentación y psicológicos) e incluso la muerte.

Resultado de la comparación:

Santas mártires S. III-IV: Suelen ser de clase social alta y por ello tienen el privilegio de poder acceder a la cultura. Habitan una sociedad patriarcal, sus referentes son religiosos. Se liberan diciendo NO a los convencionalismos sociales a través de la religión. Así se libran de la maternidad y el matrimonio. Sufren martirio al sacrificar sus cuerpos y entregarlos a la religión-Dios. El cuerpo glorioso es identificado como venerable.

Mujer S. XXI: Fácil acceso a la cultura, en general. Habitan en una sociedad de consumo y culto al cuerpo. Referentes religiosos en decadencia. Se liberan a través de la independencia económica y de la adquisición de derechos legales.

---

[49] Wacker, Marie-Theres, "Historische, hermeneutische en methodologische grondslagen" en Schottroff, Luise, Schroer, Silvia y Wacker, Marie- Theres, *Bijbel in Vrouwelijk Perspectief* (trad.: La Biblia desde una perspectiva femenina) (pp.193), Ten Have, Baarn, 1998.

Sufren martirio como consecuencia del culto al cuerpo. El cuerpo modelado es convertido en objeto para el deleite visual, y por lo tanto también venerable.

El análisis de la opresión del cuerpo femenino en la civilización judeocristiana requiere un profundo examen de las teorías y conceptos clave relacionados con la religión, el género y la sexualidad. Estos elementos han sido fundamentales en la formulación de normas y prácticas a lo largo de la historia.

Los diferentes concilios ecuménicos cristianos celebrados a lo largo de la historia, fueron configurando la Iglesia Católica hasta nuestros días, con todas las consecuencias derivadas de sus distintas transformaciones "modeladoras" de la sociedad cristiana.

En general las religiones en el mundo occidental se pueden dividir en dos grandes grupos cuyas diferencias fundamentales serían:

Religiones basadas en gnósis: Salvación a través del espíritu.

Jesús como revelador y portador del conocimiento. Deidad dual compuesta por:

- Ser supremo del mundo de luz, espiritual, transcendental e indefinible y
- Mundo material de la oscuridad y la ignorancia donde los seres humanos llevan a cabo su existencia material.

Religiones basadas en cristianismo: Salvación a través de la muerte y el sufrimiento de Jesús. Jesús es Dios hecho hombre, se sacrifica muriendo en la cruz y resucita para redimir del pecado a la humanidad. Santísima Trinidad: Unión de Padre, Hijo y Espíritu Santo en un mismo ser.

La **filosofía dualista cuerpo-alma** ha influido en gran medida en la teología judeocristiana. Esta perspectiva separa el cuerpo del alma y a menudo considera el cuerpo como inferior y pecaminoso en comparación con el alma. Esta dualidad ha tenido implicaciones significativas en la percepción del cuerpo femenino como algo "carnal" y, por lo tanto, potencialmente corrupto.

El concepto de **"imago Dei"** en la teología cristiana, se refiere a la creencia de que los seres humanos son creados a imagen de Dios. Sin embargo, a lo largo de la historia, ha habido debates sobre si esta imagen divina se aplica por igual a hombres y mujeres. Algunas interpretaciones han limitado la "imago Dei" de las mujeres, lo que ha justificado su posición subordinada. (Puech, 1985)

Por otra parte, la doctrina del **pecado original** ha tenido un impacto significativo en la percepción de la sexualidad y el cuerpo en la tradición judeocristiana. La historia de Eva y la caída en el pecado original se ha utilizado para justificar la visión negativa de la sexualidad y la feminidad. Siendo las mujeres responsabilizadas por la tentación y el pecado.

5.2. LA NEGACIÓN DE LO FEMENINO POR LA TRADICIÓN JUDEOCRISTIANA

Margaret Starbird en su obra *María Magdalena y el Santo Grial* (Starbird, 2005), realiza una investigación documentada en busca de argumentos para restablecer a la esposa de Jesús, a la que denomina "la novia perdida", intentando explicar cómo se perdió y cuán devastadora fue esa pérdida para la civilización occidental.

Mientras en la antigüedad se respetó el equilibrio entre las energías opuestas, (masculinidad y feminidad) a partir del cristianismo, la sociedad occidental se fue construyendo bajo la negación de lo femenino, con graves consecuencias en nuestra cultura.

En la Europa medieval las mujeres carecían de derechos, eran propiedad de sus padres o de sus maridos, estaban excluidas de la vida social y cívica y no podían poseer propiedades. La actitud predominante era misógina, y esa hostilidad hacia las mujeres se fundaba en la posición adoptada por los padres de la Iglesia. Las mujeres eran consideradas moral y espiritualmente inferiores a los hombres. El mundo material, la carne, el diablo y las mujeres eran considerados como tentaciones que impedían la unión espiritual con Dios.

A excepción de la región de Provenza (que durante siglos había sido el centro de culto de María Magdalena) donde a lo largo de los siglos XI y XII a las mujeres se les tenía una especial consideración, y sus

comportamientos (Starbird, 2005)eran notablemente diferentes del resto del mundo medieval. Desde los principios del cristianismo, aquella zona contó con una historia muy densa de mujeres brillantes. Fue en esa región donde se desarrolló un profundo antagonismo hacia la iglesia católica. Los cátaros crearon su propia iglesia en oposición a lo que ellos denominaban las falsas creencias de Roma, rechazando la misa y la cruz por considerarla instrumento de tortura. (Starbird, 2005, págs. 117-118).

La consideración de los estereotipos de la figura de lo femenino en nuestra civilización occidental parece ser el paso previo necesario para analizar las relaciones entre el arte y el feminismo a lo largo de la modernidad. El punto de partida de la consideración de lo femenino y de su representación está sin duda en la herencia de la dualidad que el mito femenino encierra a lo largo de nuestra historia. Mujeres fatídicas o concebidas como la encarnación del mal y a las que, por lo tanto, hay que negar; mujeres ideales, puras (como María en la tradición cristiana), que encarnan ese *eterno femenino* que la literatura ensalza como rostro de la salvación.[50] Mitos de la misógina tradición del pensamiento judeo-cristiano, que la modernidad acabó por hacer suyos.

Lilith será el antecedente de esta imagen. Erika Bornay en su ensayo sobre la iconología femenina y la misoginia en las artes visuales, *Las hijas de Lilith* (1990), nos reconstruye los orígenes y circunstancias de la amplia imaginería existente sobre la construcción del personaje. "Lilith es una diablesa posiblemente de origen asirio-babilónico que pasó a tener una posición relevante en la demonología hebraica.[51] En un Midrás del siglo XII del Talmud aparece descrita como la primera esposa

---

[50] Johan Wolfang von Goethe, por ejemplo, en su *Fausto* (1832), depositó la única posibilidad de salvación en la figura de lo "eterno femenino", de la mujer-amor. Escribe: *Lo eternamente femenino nos atrae a lo alto, nos sublima, entona el coro de ángeles místicos arrebatándole el cuerpo de Fausto a un Mefistófenes perplejo.* (Cátedra, Madrid, 1991, p.432)

[51] Los materiales fundamentales de la reconstrucción de este personaje y su desarrollo en la época cristiana proceden del libro de Bornay, E., *Las hijas de Lilith*, Cátedra, Madrid, 1990, p.25 y ss. Erika Bornay nos cuenta que en la tradición Oriental se la considera seductora y devoradora de hombres, espíritu maligno que atacaba a las parturientas y a los recién nacidos. En el siglo XII aparece en el Talmud (exégesis hebraica no literal de la Biblia). "en el *Zohar*, obra principal de la Cábala, se la denomina Lilith la ramera, la perversa, la falsa, e incluso la negra".

de Adán, anterior a Eva.[52] Una esposa necesaria a quien culpabilizar del mal que afligiría a la humanidad desde su creación. Si se quería salvar a Eva como "madre de todos los vivientes", y como modelo de las "jóvenes judías casaderas", había que crear otra figura femenina que encarnara el mal. Lilith será la responsable de todas las desventuras de la humanidad, de la misma manera que los antiguos habían culpabilizado a Pandora.[53] Lilith será la encarnación de la mujer que se rebeló no solo contra el hombre terrenal, sino también y ya antes contra el hombre celestial;[54] y por tanto será la figura que encarnará el estigma del mal.

El siguiente eslabón en la génesis de la ética sexofóbica y misógina se encuentra en nuestra tradición platónico-cristiana. En la que la figura de la mujer fue asociándose con el pecado en tanto que, a través de sus impuestas malas artes, conduce al hombre a un nefasto destino. En general, la antigüedad pagana fue condescendiente en su concepción y aceptación de la sexualidad. La tradición platónica se convierte, sin embargo, en una excepción. El dualismo que establece entre el alma y el cuerpo, provoca una continua desvirtuación de la pureza frente a los anhelos del cuerpo. Es el mundo de la pasión, del deseo –la vida-, el cuerpo, el que importuna y distrae la quietud y serenidad del alma. Sólo

---

[52] Su origen según Robert Graves procede de "inmundicia y sedimento", y no de la costilla de Adán (Graves, R. *Los mitos hebreos,* Alianza, Madrid 1986)

[53] Pandora será la primera mujer de la mitología clásica. Zeus, indignado y poseído por el deseo de venganza hacia Prometeo (quien consiguió dar vida a un hombre modelado en barro), ordenó a Vulcano crear a una mujer para regalársela como esposa. De asombrosa belleza, la mujer a la que los dioses maravillados la colmaron de dones, Pandora (que así fue llamada), despertó las sospechas de Prometeo, avisando, incluso, a su hermano, Epitemeo, de los peligros que escondía esta bella mujer. Pero éste no pudo resistirse y, subyugado por su belleza, abrió la misteriosa caja que la acompañaba. De ella salieron todos los males que pueden afligir a la raza humana.

[54] Las discrepancias parecen venir de su actitud de no-sometimiento al orden patriarcal. La pareja Lilith-Adán, no encontraron la serenidad conyugal porque Lilith no quería renunciar a su igualdad. Parece ser que Lilith no estaba dispuesta a plegarse a las demandas sexuales de Adán. Robert Graves nos relata: "Lilith consideraba ofensiva la postura recostada que él exigía. "¿Por qué he de acostarme debajo de ti? -se preguntaba. Yo también fui hecha con polvo, y por consiguiente soy tu igual". Cómo Adán trató de obligarla a obedecer por la fuerza, Lilith, airada, pronunció el nombre mágico de Dios, se elevó en el aire y lo abandonó" (Graves, R. *Los mitos griegos*). Transformada para siempre en diablesa huyó del Edén, vivió en la región del aire, se unió con el más importante demonio, y tuvo una numerosa descendencia.

a través de un distanciamiento de la tiranía del cuerpo y sus pasiones se alcanza un estado de plenitud y recogimiento para el alma.[55] El cristianismo construirá su modelo sobre este esquema dual platónico. Incluso la teología de San Pablo y de Los Padres de la Iglesia tiene como trasfondo este diálogo entre Platón y Sócrates. Los fundamentos del cristianismo se levantan sobre tres ideas platónicas: el alejamiento del mundo sensible, la inmortalidad del alma y la existencia del mundo de las ideas, inteligible, de un mundo más allá. Habrá que esperar al desarrollo de la tradición judeo-cristiana para situar la generalización de una ética sexofóbica. La Iglesia Cristiana afirmará y consolidará una ética vital basada en el rechazo del principio del placer.

La necesidad moral de alejarse del pecado favorecía el desprecio por la carne, pero a su vez requería de un promotor del mal, proclive al pecado que no fuera aquel creado a "semejanza de Dios". Ese "otro", iba a ser "otra": Eva. De este modo, Eva será para los Padres de la Iglesia la reencarnación del mal y del pecado, asociado al sexo y al placer.[56] De tal forma que las tendencias sexofóbicas del judaísmo se reconducen hacia una misoginia anteriormente inexistente. Bornay señala que son varios los estudiosos que han investigado las causas que motivaron el cambio que se observa en el seno de la iglesia cristiana en el tratamiento de la figura de la mujer a partir de la imagen que de ella nos ofrecen el Antiguo y el Nuevo Testamento. Lo que contribuyó a la posterior elaboración de una nueva manera de entender y situar a la mujer en el ámbito de la religión y la sociedad. Dando lugar finalmente a la

---

[55] Platón en el *Fedón* manifiesta su rechazo al cuerpo: "porque mientras tengamos el cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos" (*Banquete, Fedón, Fedro,* Guadarrama, Madrid, 1982, pp.154-155)

[56] En el Antiguo Testamento se presenta a la mujer como igual al hombre: "Dijo asimismo el Señor Dios: no es bueno que el hombre esté solo: hagámosle ayuda y compañía semejante a él" (*Génesis, 2:18*). Tampoco se considera como algo decisivo la cuestión de la culpa. El castigo fue ordenado cuando los dos, Adán y Eva, probaron el fruto prohibido. Sin embargo, los Padres de la Iglesia consideran que fue Eva la que llevó a Adán al pecado. Tertuliano escribe: "Mujer deberías ir siempre de luto, estar cubierta de harapos y entregada a la penitencia, a fin de pagar la falta de haber perdido al género humano…Mujer, tú eres la puerta del diablo. Eres tú quien ha tocado el árbol de Satanás y la primera que ha violado la ley divina". (Tertuliano. "De cultu feminarum", *Corpus Christianorum,* serie latina, tomo I, p.343. citado por Jean Marie Aubert, *La femme. Antiféminisme et Christianisme*, Cerf, París, 1975, p.191. En Erika Bornay, *Las hijas de Lilith,* Madrid, 1990, p.33

corriente antifemenina que de forma tan relevante aparece expresada en el mundo de la representación cristiana.

Paralelamente se va desarrollando la apoteosis de la figura de la Madre de Jesús (proceso que culminará en el siglo XII). Y se establece la separación entre las figuras de María y Eva, construyendo dos estereotipos opuestos de mujer. Por una parte, María, como expresión de la pureza y por otra, Eva como expresión del mal. “Delirio sexofóbico”, sobre el que se asientan dos visiones de la mujer contrapuestas que construyen los pilares básicos de la concepción de la mujer en el mundo occidental y sobre la que se superponen con el tiempo razones morales, económicas y políticas. (Martínez Collado A. , 2008, págs. 36-40)

5.3. ESTUDIOS DE GÉNERO Y FEMINISMO

Las teorías feministas y los estudios de género han proporcionado herramientas conceptuales para analizar las estructuras de poder y las dinámicas de género en la religión. Estas perspectivas han destacado cómo la opresión de las mujeres ha sido perpetuada y han abogado por la igualdad de género en contextos religiosos.

Un elemento clave es el concepto de **patriarcado**, referido a un sistema social en el que el poder y la autoridad están en manos de los hombres, lo que da como resultado la opresión sistemática de las mujeres. En la civilización judeocristiana, la influencia patriarcal ha sido evidente en la estructura de la Iglesia y en las enseñanzas religiosas que relegaron a las mujeres a roles subordinados.

El patriarcado ha sido abordado por numerosas autoras a lo largo de la historia como **Simone de Beauvoir** con su obra "El Segundo Sexo", (Beauvoir, 2005) un clásico en los estudios feministas que analiza en profundidad cómo las mujeres han sido históricamente subordinadas en una sociedad patriarcal. "El Segundo Sexo", publicado en 1949, es esencial en la teoría feminista y un análisis profundo de la opresión de las mujeres en la sociedad. Se ha convertido en un texto fundamental en los estudios de género y ha influido en generaciones de feministas.

El trabajo de Beauvoir se divide en dos volúmenes: "Hechos y Mitos" y "La Historia". En el primer volumen, argumenta que las mujeres han

sido históricamente consideradas "el otro" en relación con el hombre, lo que ha llevado a su subordinación en una estructura patriarcal. Explora cómo las representaciones culturales y filosóficas han contribuido a esta opresión y cuestiona la noción de que las mujeres son inherentemente diferentes o inferiores a los hombres.

En el segundo volumen, Beauvoir analiza la historia de la opresión de las mujeres, desde la Antigüedad hasta la era moderna. Examina cómo las restricciones sociales y la relegación de las mujeres a roles domésticos han perpetuado su subordinación.

Uno de los conceptos más influyentes en "El Segundo Sexo" es la idea de que "no se nace mujer, se llega a serlo". Beauvoir sostiene que el género no es una característica innata, sino una construcción social impuesta a las mujeres desde su nacimiento. Esto ha llevado a la limitación de sus oportunidades y a su consideración como "el otro" en relación con los hombres.

"El Segundo Sexo" (Beauvoir, 2005) desafía las nociones tradicionales de género y ofrece un análisis profundo de la opresión de las mujeres en la sociedad. Beauvoir argumenta que la emancipación de las mujeres requiere un cambio fundamental en las estructuras sociales y culturales que perpetúan la desigualdad de género. Su trabajo ha sido fundamental para el feminismo moderno y sigue siendo relevante en la lucha por la igualdad de género en la actualidad.

Por su parte, **Kate Millett**, en su obra “Política Sexual” (Millet, 1995) explora como las estructuras de poder patriarcales influyen en la sexualidad y las relaciones de género, critica el patriarcado como un sistema de poder que perpetúa la opresión de las mujeres, puesto que las estructuras patriarcales se infiltran en todos los aspectos de la sociedad y mantienen a las mujeres en una posición subordinada. Sostiene que las normas y roles de género, incluyendo las expectativas sexuales, son impuestas por la sociedad para mantener el control masculino sobre las mujeres. Desarrolla una teoría sobre cómo el sexo es utilizado como una herramienta de poder en el patriarcado y aboga por una "revolución sexual" en la que las mujeres se liberen de las restricciones impuestas y tomen el control de su propia sexualidad. Utiliza ejemplos de la literatura y el arte para ilustrar cómo las representaciones culturales

perpetúan los roles de género y las dinámicas de poder. Analiza obras de literatura clásica y contemporánea para mostrar cómo las mujeres son retratadas como objetos o subordinadas. También enfatiza la importancia de la solidaridad entre las mujeres (sororidad) como un elemento crucial en la lucha por la igualdad de género. Sostiene que las mujeres deben unirse para desafiar las estructuras de poder existentes.

No podemos olvidar a **Judith Butler** con "El género en disputa" cuyo impacto ha sido significativo al cuestionar las nociones tradicionales de género y sexualidad.

Gerda Lerner en “La creación del patriarcado” (Lerner, 1990) hace una revisión sobre la opresión de las mujeres, explorando como se desarrolló el sistema patriarcal en la sociedad a lo largo de la historia y cómo ha influido en la subordinación de éstas. Argumenta que el patriarcado no es un sistema natural o biológico, sino una construcción social. Examina cómo las sociedades prehistóricas eran relativamente igualitarias en términos de género y cómo surgieron las estructuras patriarcales a medida que las sociedades se volvieron más complejas y se establecieron la agricultura y la propiedad privada. Lerner enfatiza la importancia de recuperar la historia de las mujeres, que a menudo ha sido ignorada o minimizada en la historiografía tradicional, argumentando que comprender la historia de las mujeres es fundamental para comprender la opresión de género y cómo se desarrolló el patriarcado. También explora la intersección entre el patriarcado y el capitalismo, analizando como el sistema patriarcal fue fundamental para el desarrollo del capitalismo al controlar la mano de obra y la reproducción de la fuerza laboral. El libro analiza, además, cómo las religiones y las ideologías han sido utilizadas para justificar y perpetuar el patriarcado a lo largo de la historia, y el modo en que las religiones monoteístas han contribuido a la subordinación de las mujeres. Lerner destaca la resistencia de las mujeres a la opresión patriarcal, desde las sociedades prehistóricas hasta los movimientos feministas más contemporáneos, siendo la lucha por la igualdad de género una constante en la historia de la humanidad. Ofrece una perspectiva histórica y feminista que subraya la importancia de comprender las raíces sociales y culturales de la desigualdad de género.

Susan Faludi en su libro "Backlash: The Undeclared War Against American Women" examina cómo las fuerzas patriarcales reaccionan a los avances feministas. Se centra en analizar y documentar un fenómeno que la autora llama "retroceso" (backlash en inglés), que se refiere a una reacción en contra de los avances feministas y los derechos de las mujeres en la sociedad estadounidense.

El libro se divide en varias secciones, cada una de las cuales explora diferentes aspectos del retroceso y cómo se manifiesta en la cultura y la política estadounidenses.

Por una parte, analiza cómo los medios de comunicación han desempeñado un papel en la creación de una narrativa negativa sobre el feminismo y las mujeres en la década de 1980. Señala cómo los medios utilizaron historias anecdóticas para retratar a las mujeres como infelices o insatisfechas con sus vidas y carreras, a pesar de los avances logrados. Examina cómo el retroceso se reflejó en la política estadounidense de la época, incluyendo la oposición a políticas y leyes que buscaban avanzar en cuestiones de igualdad de género. El retroceso también se manifestó en la economía, con una creciente presión para que las mujeres abandonaran sus carreras y regresaran al hogar.

Además, aborda cuestiones relacionadas con la salud y la reproducción de las mujeres, incluyendo el acceso a la atención médica y la lucha por el derecho al aborto. Ofrece un análisis exhaustivo de cómo las fuerzas sociales, políticas y culturales se unieron para contrarrestar los avances logrados por el movimiento feminista en Estados Unidos. Faludi argumenta que este retroceso fue un intento de socavar la autonomía y los derechos de las mujeres. El libro tuvo un impacto significativo y ayudó a poner de manifiesto los (Martínez Collado A. , 2008) desafíos continuos que enfrentan las mujeres en la lucha por la igualdad (Faludi, 2006).

5.4. EL MITO DE LA BELLEZA EN LA ERA POSMODERNA

Los cánones de belleza a lo largo de la historia y de las diferentes culturas han sufrido numerosos cambios. A grandes rasgos, podemos observar como en la Edad Media, las representaciones pictóricas nos muestran a mujeres de aspecto débil, rostros lánguidos y miradas tenues, en el Renacimiento se vuelve a recrear el canon de la civilización

griega basado en unas medidas proporcionadas (7 cabezas), y en el Barroco se llega el exceso, tanto en la ornamentación como en el cuerpo.

En la actualidad, en el caso del género femenino, éste viene sufriendo durante los últimos tiempos, un contragolpe hacia el feminismo motivado por la ideología de la belleza, que está intentando destruir de manera psicológica y soterrada todos los logros que el feminismo obtuvo de manera abierta y material, según palabras de Naomi Wolf, en su obra *El mito de la Belleza.* (Wolf, 1991)

> "Cuando la religión patriarcal se debilitó, un nuevo dogma religioso tomó su lugar con las técnicas manipuladoras de la mente de las sectas y cultos más antiguos y apoyándose en la edad y el peso para suplir los rituales tradicionales" (Wolf, 1991, pág. 216)

Sostiene Wolf, que la manera en que está afectando a las mujeres este *mito de la belleza*, no es más que la necesidad de la estructura del poder, la economía y la cultura, de montar una contraofensiva hacia las mujeres occidentales.

Wolf argumenta que los parámetros de belleza son históricamente cambiantes y generalmente expresión de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, por lo que la ideología femenina puede interpretarse como un último esfuerzo por parte de los hombres para conservar la dominación masculina. No se trata de un contragolpe planificado ni de una conspiración, sino de una tendencia impulsada por los medios masivos de comunicación, la sociología y psicología populares, la industria de la moda y cosmética, la cirugía y una amplia gama de industrias culturales que producen imágenes para una economía de consumo en la que las propias mujeres son a la vez consumidoras y objetos de consumo que se juzgan a sí mismas según parámetros inalcanzables, que merman sus vidas porque sienten obsesión por su físico, terror a envejecer y miedo a la pérdida de control sobre sí mismas.

6. CONCLUSIONES

Este artículo proporciona una visión crítica de cómo la civilización judeocristiana ha influido en la opresión del cuerpo femenino a lo largo de la historia, así como de las teorías feministas y los conceptos clave

que se han desarrollado para comprender y abordar esta cuestión. También resalta la importancia de reconocer y cuestionar los estándares de belleza contemporáneos que perpetúan la opresión de género.

La cultura cristiana occidental ha desempeñado un papel fundamental en la formación de una sociedad patriarcal que ha oprimido históricamente a las mujeres. Desde sus inicios, esta influencia se ha manifestado a través de la religión, las normas sociales y la percepción del cuerpo femenino.

A lo largo de la historia, las mujeres han enfrentado diversas formas de violencia, tortura y opresión que se han perpetuado en diferentes épocas. Esto se ha reflejado tanto en la antigüedad como en la era posmoderna, con un enfoque en la redención en busca de gloria, ya sea en la vida eterna o en la terrenal.

Los medios de comunicación han impuesto cánones de belleza irreales que exponen a las mujeres a imágenes retocadas. Esto no solo promueve una belleza inalcanzable, sino que también genera violencia psicológica al socavar la autoestima de las mujeres. Se menciona cómo las mujeres a menudo recurren a procedimientos invasivos para cumplir con estos estándares.

A medida que las circunstancias históricas de indefensión cambian, surgen nuevas formas de mantener el control por parte del patriarcado. La opresión y la subordinación de las mujeres evolucionan con el tiempo, pero persisten.

A través de algunas teorías feministas y conceptos clave, como el patriarcado, la construcción social del género y la influencia de la religión en la opresión de las mujeres, se contribuye a la compresión de estas cuestiones.

Se aborda cómo los estándares de belleza contemporáneos y la presión social afectan negativamente la vida de las mujeres y cómo la cultura occidental actual perpetúa la opresión de género a través de la obsesión por la apariencia física.

7. REFERENCIAS

Beauvoir, S. d. (2005). *El segundo Sexo.* Madrid: Cátedra.

Bornay, E. (1990). *Las hijas de Lilith.* Madrid: Cátedra.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós.

Faludi, S. (2006). *Backlash: The Underclared War Against American Women.* The Crown Publishing Group.

Goethe, J. W. (1991). *Fausto.* Madrid: Cátedra.

Graves, R. (1986). *Los mitos hebreos.* Madrid: Alianza.

Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado.* Barcelona: Editorial Crítica, S.A.

Martínez Collado, A. (2008). *Tendenci@s. Perspectivas feministas en el arte.* Murcia: Cendeac.

Martínez Collado, A. (2008). *Tendenci@s. Perspectivas feministas en el arte actual.* Murcia: Cendeac.

Millet, K. (1995). *Política Sexual.* Madrid: Cátedra.

Platón. (1982). *Banquete, Fedón, Fedro.* Madrid: Guadarrama.

Puech, H.-C. (1985). *Las religiones en el mundo Mediterráneo y en el Oriente Próximo: formación de las religiones universales y de salvación* (Vol. 1). Madrid: Siglo XXI.

Schottroff, L. S. (1998). *Bijbel in Vrouwelijk Perspectief (trad: La Biblia desde una perspectiva femenina).* Baarn: Ten Have.

Starbird, M. (2005). *María Magdalena y el Santo Grial.* Barcelona: Planeta S.A.

Wolf, N. (1991). *El mito de la belleza.* Barcelona: Emecé.

ISABELLA LEONARDA (1620-1704), COMPOSITORA Y MONJA ITALIANA EN LA ÉPOCA DEL BARROCO

CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Una de las autoras más relevantes del Barroco musical fue la monja y compositora italiana Isabella Leonarda, considerada como una de las cumbres de la creación musical femenina, siendo una de las primeras en abordar el cultivo de la sonata instrumental. Pese a la celebridad que alcanzó en vida, su producción musical fue olvidada, si bien es cierto que en los últimos años se han multiplicado los estudios en torno a su figura, en el marco del interés creciente que ha despertado la música femenina. Por otra parte, se revela que una de las escasas vías para la educación musical de las mujeres consistía en las posibilidades formativas que posibilitaba el ingreso en un convento, como fue el caso de Leonarda, que llegó a convertirse en madre superiora de su convento y a ejercer importantes funciones eclesiásticas a lo largo de su vida

2. OBJETIVOS

El objetivo principal consiste en

- Contribuir a un mejor conocimiento de la trayectoria humana y artística de la compositora italiana Isabella Leonarda", mientras que los objetivos específicos son los siguientes:
- Tener en cuenta el estado de la cuestión en torno a la compositora italiana Isabella Leonarda

- Profundizar en las condicionantes y características de la educación musical femenina en los conventos italianos en la época del Barroco.
- Estudiar la evolución de la carrera de Isabella Leonarda en calidad de religiosa y de compositora en el contexto del siglo XVII.
- Analizar la producción musical sacra y profana de Isabella Leonarda en el ámbito del 1º y 2º barrocos musicales.

3. METODOLOGÍA

Partiendo de una perspectiva deductiva, se hace necesaria la contextualización del momento histórico, cultural y musical que vivió Isabella Leonarda en la Europa del siglo XVII con el fin de comprender su contribución creativa a la música de su tiempo.

A continuación, procederemos al estudio de su trayectoria humana y artística, teniendo en consideración los factores que incidieron en su evolución como monja, madre superiora y compositora en un momento histórico en que las mujeres músicas estaban relegadas: Leonarda supo reivindicar un lugar para la composición femenina, gracias a lo cual desempeñó un papel de auténtica pionera en su época. Para ello tendremos en cuenta fundamentalmente las manifestaciones de sus coetáneos, tanto teóricos como músicos, como contemporáneos del siglo XVII.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la mayor parte de los diccionarios y enciclopedias de la música se ha incluido la figura y actividad artística de la compositora italiana del siglo XVII, Isabella Leonarda. Así ocurre por ejemplo en los principales diccionarios y léxicos, como *Dictionnaire historique des musiciens* (Choron y Fayolle, 1817), *Musikalisches Consersations-Lexikon* (Mendel, 1876), *Biographie universelle des musiciens* (Fétis, 1878-1883), *Biographisch-bibliographisch Quellen-Lexikon* (Eitner, 1898-1904), *Dizionario della Música* (Della Corte y Gatti, 1944), *The Norton/Grove Dictionary of Women composers* (Carter, 1995), *The New Grove*

Dictionary of Music and Musicians (Roberts, 1980 y Carter, 2001) o *Dizionario Biografico degli Italiani* (Grilli, 2005), así como en enciclopedias musicales como *Die Musik in Gesichchte und Gegenwart* (Giegling, 1960 y *Schedensack, 2003), Encyclopédie de la Musique* (Michel, 1961) y *Enciclopedia della Musica* (Sartori, 1964) *o bien en series, tal como se observa en Women composers (Furman Schleifer, M. y Glickman, 1966).*

> *Ya desde comienzos del siglo XX se perciben los primeros intentos en rescatar la personalidad artística de la monja Leonarda (Fedeli, 1924; Frati, 1930). La realización de la tesis doctoral sobre esta compositora por parte de Stewart Carter (1982), profesor de música en la universidad norteamericana de Wake Forest en Winston-Salem, supuso un antes y un después en el inicio de su recuperación, incrementándose desde entonces el número de publicaciones sobre distintos aspectos de su biografía y obra compositiva (Dahnk Baroffio, 1983; Bowers, 1986; Garvey, 1987; Adkins, 1995; Monticelli, 1998; Hoch y Lister, 2014; Carter, 2002; Filocamo, 2015), destacando las ediciones modernas de partituras del propio Carter (1980, 1988), Schedensack (1998) y Kurtzman (2014) e incluso nuevas tesis doctorales, si bien Leonarda no siempre era la protagonista principal (Heape, 1995; Yong, 2022). Asimismo cabe destacar la reciente novedad del análisis pedagógico de sus obras a cargo de Crockett (2022).*
>
> *En las principales historias de la música barroca, sin embargo, la vida y obra de Leonarda no han sido tenidas por lo general en cuenta*[57]*, salvo el honroso caso de Hill (2010), musicólogo norteamericano que le dedica especial atención en su importante manual de la colección de Historia de la Música en la editorial Norton y las breves referencias en Carter y Butt (2005).*
>
> *Con motivo de la celebración del cuarto centenario se multiplicaron los actos de homenaje, y entre las aportaciones desde la bibliografía española destacan los artículos de Raventós (2020) y Soler (2020, 2021).*

[57] Es el caso, por ejemplo, de Lewis y Fortune, 1975; Palisca, 1983; Bukofzer, 1985; Buelow, 2004; Price, 1993 o Heller, 2017. Llama la atención su ausencia en la monografía de Bianconi (1986), cuyo volumen dedicado al siglo XVII de la *Historia de la música* promovida por la Sociedad Italiana de Musicología, estaba muy centrada precisamente en la música italiana.

4. LA ITALIA DEL BARROCO Y LA ACTIVIDAD MUSICAL EN LOS CONVENTOS FEMENINOS

4.1. INTRODUCCIÓN: SOBRE EL CONCEPTO DE BARROCO MUSICAL

Los etimólogos no se ponen de acuerdo en decidir si el término "barroco" proviene del italiano *baroco*, adjetivo aplicado a un modo rebuscado de argumentación por medio del silogismo, como creyó Rousseau, o del portugués *barrueco*, término utilizado para describir una perla irregular: en cualquier caso, ambas etimologías sugieren algo antinatural, deforme y extraño.

Lo cierto es que hasta el siglo XIX se empleó la denominación "barroco" con carácter peyorativo: así, en 1746 el filósofo francés Noël-Antoine Pluche lo empleó para diferenciar el estilo de los dos principales violinistas del París de la época (Guignon y Anet): en su opinión, el primero busca lucir su gran agilidad, entretener y sorprender, así como causar perplejidad en el oyente mediante la osadía de sus sonoridades y giros; a este tipo de música la denomina "barroca". Por el contrario, el segundo de los violinistas citados prefiere un estilo expresivo que aspire al lirismo de la voz humana, desdeñando el despliegue puro: se trata, según Pluche, de una música lírica, rica en melodías que son naturales a la voz humana, sin esfuerzos y sin artificios (Palisca, 1983). Siguiendo la estela de Pluche, Rousseau (1768) ofrecía la siguiente definición del término: "Musique baroque es celle dont l'harmnie est confusem chargée de Modulations & de Dissonances, le Chant dur & èu natural, l'Intonnation difficile & le Mouvement contraint" (p. 40)[58].

La rehabilitación del término "barroco" tuvo lugar a finales del siglo XIX, cuando comenzó a emplearse para referirse a un periodo concreto de la historia de la cultura. Heinrich Wölfflin (1888) publicó una obra en la que proponía las cinco antítesis que diferenciaban al arte renacentista del Barroco, sistema que posteriormente aplicaría Bukofzer (1986). Pero no todos los musicólogos de esta época aceptaron la

[58] Música barroca es aquella en que la armonía es confusa, cargada de modulaciones y disonancias, la melodía es áspera y poco natural, la entonación difícil y el movimiento constreñido. Traducción propia.

inclusión del término para definir un periodo concreto de la historia de la música: así por ejemplo, el musicólogo alemán Hugo Riemann (1912) prefería hablar de "Generalbasszeit" (Época del bajo continuo), si bien la utilización del término se fue generalizando y autores Moser (1921) ya emplea el término "barroco" en su *Historia de la música alemana*. Siete años después Haas (1928) publica *La música del Barroco*, donde critica las analogías que Curt Sachs, siguiendo la estela de Wölfflin, había establecido entre el arte y la música: Haas opta por la inclusión de rasgos propiamente musicales que podrían calificarse de barrocos, en primer lugar, en virtud de su contemporaneidad con los desarrollos vividos por las artes plásticas y la literatura que ya habían sido definidos así y, en segundo lugar, en virtud de una unidad general espiritual y artística del periodo postrenacentista. La mayor parte de los musicólogos de la primera mitad de siglo se atienen a este esquema, como es el caso de Manfred Bukofzer (1986). Por su parte, Palisca (1983) se inclina por una visión estática y racionalista de los afectos y por el convencimiento de que la música debe despertar dichos afectos:

> Una creencia común que unifica la gran variedad de la música barroca es el convencimiento del poder de la música, o en el deber de la música de movilizar los afectos por encima de la forma. En el extremo opuesto se sitúan compositores como Adrian Willaert, quienes nunca sacrificaron la belleza de la forma, la perfección técnica y la armonía prevaleciente por una expresión afectiva (p. 16).

4.1. Los inicios del barroco musical

Se ha discutido ampliamente sobre el inicio del Barroco musical. Teniendo en cuenta los anuncios en pleno Renacimiento -buena prueba de lo cual son los *cori spezzati* venecianos o los intermedios florentinos que allanan el camino para la llegada de la ópera- puede afirmarse que entre la muerte de Palestrina como fecha simbólica (1594) y la representación de la primera ópera conservada de la historia (la *Euridice* de Jacopo Peri en 1600) se puede establecer el comienzo del nuevo estilo musical, si bien debe matizarse que el ritmo de introducción varía dependiendo de las escuelas nacionales. En este sentido, las distintas escuelas italianas se consolidan como pioneras en la introducción de la

denominada *seconda prattica*, tal como destaca Palisca (1983) al afirmar que

> Los años que circundan el 1600 fueron épocas de intensa experimentación en todos los aspectos de la composición musical. No sólo vienen la aparición del estilo monódico y del *basso continuo*, sino que se produjo una crisis más profunda y general que aquellas deslumbrantes innovaciones no pudieron oscurecer" (p. 20).

FIGURA 1. *Basílica de San Marcos*

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Bas%C3%ADlica_de_San_Marcos

Otro de los más prestigiosos especialistas en aquella época, Lorenzo Bianconi (1986) reafirma los cambios sustanciales acaecidos en torno a 1600, mencionando expresamente la técnica del bajo continuo, el canto para voz sola con acompañamiento instrumental y la ópera. Sigue diciendo el gran musicólogo italiano que si dichas novedades se perfilan con plena nitidez entre 1600 y 1602 es por virtud de la irrupción de la imprenta musical, que sólo en aquellos años comienza a expandirse: baste recordar los *Cento concerti ecclesiastici*… de Ludovico Viadana (1602), las *Nuove Musiche* para voz solista de Giulio Caccini (1602), las dos versiones de la ópera *Euridice* de Peri y Caccini (1600) o el oratorio *Rappresentazione di Anima et di Corpo,* de Emilio de Cavalieri (1600), obras todas ellas provistas de amplios prólogos que documentan fehacientemente el profundo conocimiento que sus autores poseían

pero sobre todo su voluntad de introducir toda una serie de novedades relevantes que cimentan las bases del nuevo estilo en Italia, estilo que será asumido progresivamente por otras naciones y escuelas europeas.

4.2. La música conventual italiana

Además de las basílicas municipales, catedrales, colegiatas, monasterios e iglesias parroquiales, otros centros italianos en los que se cultivaba la música eclesiástica eran los conventos femeninos, muy numerosos en la Italia del siglo XVII: así por ejemplo, en Pavía, ciudad que contaba en aquella época con alrededor de 12000 habitantes, se constata la presencia de veinte conventos femeninos en los que vivían en torno a 680 monjas. Aquellos conventos habitados por monjas de origen nobiliario contaban con una *cappella* de música y en la mayoría de casos las monjas habían recibido una esmerada formación musical o bien en sus hogares o en el propio convento (a cargo de monjas músicas experimentadas o de profesores externos), lo cual les capacitaba para afrontar tanto la composición como la interpretación de obras sacras (Hill, 2010). Al respecto afirma Adkins (1995) lo siguiente:

> La creciente ejecución de música polifónica en los conventos fue, en parte, consecuencia de la llegada de un número cada vez mayor de hijas de familias acomodadas, muchas de las cuales habían recibido una buena formación musical antes de ingresar en la vida monástica. Las causas de este flujo de jóvenes eran económicas y políticas: la dote que se pagaba a los conventos era mucho menor que la necesaria para concertar un matrimonio adecuado para el rango de estas jóvenes; además, una vez que se convertían en religiosas, las familias dejaban de ser responsables de su mantenimiento (p. 57).

La capilla musical de un convento aristocrático podía llegar a disponer de un tamaño considerable y, de hecho, la capilla milanesa más numerosa en el siglo XVII estaba radicada no en la catedral sino en un convento femenino. A pesar de la prohibición de que las monjas cantaran, tal norma se quebraba con frecuencia, de tal manera que se construía una iglesia "doble": por una parte, una exterior en la que los sacerdotes celebraban tanto el oficio como la propia misa y otra interior para las hermanas, separada únicamente por una celosía, por lo que la música interpretada por las monjas podía escucharse en la iglesia exterior y se lograba que dichas religiosas pudieran mantenerse separadas de los

sacerdotes o de cualquier hombre. Tal acuerdo tácito que abarcaba tanto la interpretación como las actividades formativas de enseñanza musical era tolerado o suprimido según la tolerancia de los obispos de turno y su afán por controlar la vida conventual femenina, como ha puesto de manifiesto Hill (2010).

Los hombres sólo podían acceder a los conventos femeninos para confesar, decir misa o enseñar música, razón por la que era habitual que las jóvenes que no habían cursado estudios de música antes de los votos, pudieran aprender en el convento teoría musical canto o algún instrumento: de hecho, con motivo de distintas celebraciones los familiares de las religiosas acudían a auténticos conciertos durante los cuales las monjas cantaban o interpretabas distintos instrumentos a solo en grupo: adquirieron tanta relevancia mundana estas festividades que Mectilde de Barre, reformadora de la orden benedictina, intentó prohibirlas en 1660 e incluso el eco de dichos conciertos llegó hasta Roma, dictando algunos pontífices normativas específicas sobre el uso de la música en los conventos: sin embargo la aplicación de dichas normas restrictivas dependía de la relación del convento con el vicario respectivo (Daoust, 1979).

Con el fin de entretenerse, también en los conventos de estricta clausura se representaban obras teatrales con música compuesta por las propias monjas, entre las que cabe destacar sor Constanza Ceparelli, del monasterio de san Vicente del Prado, que escribió una comedia con música sobre la temática de la castidad que, como se refleja en sus páginas, "no era muy edificante" (Adkins, 1995).

4.3. El repertorio musical de los conventos italianos

En cuanto al repertorio de los conventos femeninos, no difería del de otros centros contemporáneos. Sin embargo, cuando las obras incluían voces de tenor o bajo, se recurría al transporte de toda la obra de una 4ª o 5ª superior, o bien se transportaba la voz del bajo una 8ª superior; en otros casos, las partes de tenor y bajo podían ser asumidas por instrumentos y sólo en casos excepcionales, unas pocas monjas músicas estaban en disposición de enfrentarse a la tesitura original de la voz del bajo.

El género predilecto de dicho repertorio sacro. Como se podrá comprobar a continuación, estuvo basado fundamentalmente en el motete, género que debido a su carácter sacro no litúrgico, permitía mayor libertad en la elección del texto al no estar sometido a las estrictas normas y rígida estructuración de la liturgia tradicional.

Entre las monjas que cultivaron los distintos géneros musicales, además de Leonarda, cabe citar a Rosa Giacinta Badalla, que publicó el mismo año de su fallecimiento una serie de motetes para voz y bajo continuo. En Milán destacaron Cornelia Maria Caterina Calegari (1844-1722), del convento de Santa Margarita de Bérgamo y Chiara Marguerita Cozzolani, muerta en 1653, que vivió en el convento benedictino de Santa Redegunda, esta última ya conocida como cantante antes de ingresar en su convento, publicando en Milán (1640) y en Venecia (1642) varias partituras de conciertos sacros, una misa*, Scherzi di sacre melodie* y una *Primavera di fiori musicali concentrato nell'organo.* En el convento de Santa Agueda de Lomello, en las cercanías de Milán, vivió sor Caterina Assandra, de Pavía, que compuso motetes para agrupaciones vocales y órgano: concretamente, su volumen *Mottetti opus 2* se imprimió en Milán en 1609 y del resto de su producción musical sólo se conservan otros tres motetes. De Maria Virginia Suarda, de Bérgamo y monja del monasterio de Santa María del Paraíso, se publicó en 1692 una colección de *Balletti, correnti, minuetti,* para dos violines, violonchelo y espineta. Otra monja que también se apellidaba Calegari y religiosa en el convento de Santa ursula en Bolonia, dio a conocer en 1687 *Mottetti a una, due, tre voci con violini e senza* y en 1695, también en Bolonia, *Mottetti a voce sola* y *Mottetti concentratia a piu voci.* De sor Sulpizia Celsis, monja de a orden de San Agustin e el convento de San Geminiano de Módena, se conocen sus Mottetti spirituali, publicados en Módena en 1619. Una religiosa de Ferrara, Vittoria Aleotti (nacida en 1573), compuso madrigales y motetes. De Sor María Francisca Nascimbene (Ancona, 1658) se conservan *Sitientes venite*, a dos voces y bajo continuo, y *Canzoni e madrigale morali e spirituali a una, due e tre voci*, publicadas en Ancona en 1674, cuando esta monja sólo contaba con 16 años. Otras religiosas cuya música se ha perdido son las siguientes: sor Clarissa de Roma, sor Calmaduli de Bolonia, sor

Agostina Bertoa de Bérgamo, sor Bianca María Meda, sor Maria Severa Perucona y sor Beatrice del Sera (Adkins, 1995).

5. ISABELLA LEONARDA (1620-1704)

5.1. Trayectoria biográfica

Nacida en el seno de una acomodada familia nobiliaria de Novara, en 1636 ingresó en el Colegio de Santa Úrsula, convento de la orden ursulina donde permanecería durante el resto de su vida. Tal como destaca Hill (2010), dicho convento no se regía bajo el control de una autoridad central mientras que sus reglas eran relativamente liberales en comparación con otras órdenes religiosas, lo cual permitió a la monja italiana fundar una capilla musical así como una escuela destinada a la formación de jóvenes muchachas como actividad principal del centro eclesiástico.

Un documento de 1658 la define como profesora de música, así como "madre y secretaria" de su congregación, alcanzando en 1676 el cargo de "madre superiora" y en 1693 el de "madre vicaria"; asimismo en sus últimos años de vida ejerció años ejerció como "consejera".

FIGURA 2. *Único retrato conservado de Isabella Leonarda*

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Isabella_Leonarda

Se ha planteado la hipótesis de los posibles estudios de Leonarda con Gasparo Casati, a la sazón maestro de capilla de la Catedral de Novara entre 1635 y 1641 pues dicho compositor incorporó dos de sus composiciones en su *Terzo libro di sacri concenti*. Por su parte, Cotta la denominó "la Musa novarese" e imprimió un soneto de A. Saminiati Lucchese, comparando su talento musical con la destreza militar del emperador Leopoldo I. (Carter, 1987, 2001).

5.2. La obra musical

Puede definirse a Isabella Leonarda como la más prolífica de las compositoras de la era barroca, pese a que vivió la mayor parte de su vida en la relativa oscuridad del convento de las ursulinas en Novara, tal como se comentó anteriormente. Compositora dotada de gran destreza y versatilidad estilística, su producción musical se eleva a 200 composiciones aproximadamente, incluyendo la mayor parte de los géneros conocidos en su época. Pese a que una parte sustancial de su creación musical se publicó en vida de la autora -alrededor de 20 volúmenes-, tras su muerte se mantuvo la ignorancia en torno a su obra y sólo en épocas recientes se publicó una primera edición moderna a cargo de su principal especialista y estudioso (Carter, 1980).

Afirma Adkins (1995) que la mayoría de sus obras están dedicadas a personajes del clero italiano, como es el caso del obispo de Novara Giovanni Battista Visconti, al que dedicó en 1696 su misa a cuatro voces concertadas con instrumentos, o el del arzobispo de Milán Federico Caccia, al que dedico sus *Sonatas para uno dos, tres o cuatro instrumentos op. 16*, o bien a personajes públicos, como el gobernador de Novara, Gaspar Francisco Fernández Manrique (al que ofrece el motete a una sola voz, op. 11).

FIGURA 3. *Portada de la Messe a quattro voci concertate con Stromenti, & Motetti à vna, due, e trè voci, pure con Stromenti*

Canto.

MESSE

A quattro voci concertate con Stromenti, & Motetti à vna, due, e trè voci, pure con Stromenti

D' ISABELLA LEONARDA

Madre Vicaria nel Nobilissimo Collegio di S. Orsola in Nouara

OPERA DECIMA OTTAVA

Consagrata

Al Merito impareggiabile di Monsig. Illustriss. e Reuerendiss.

GIO. BATTISTA VISCONTI

Vescouo di Nouara, Conte della Riuiera di S. Giulio, Sig di Sorisso &c. Prelato domestico di S. Santità, & assistente al Soglio Pontificio.

In Bologna per Pier-Maria Monti. 1696. Con licenza de' Superiori.

Si vendono da Marino Silvani, all'Insegna del Vivlio, con Priuilegio.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Isabella_Leonarda

En referencia a sus misas concertadas y salmos se observa el empleo de la técnica *alternatim* entre el coro y pasajes solistas o ritornellos instrumentales. Por lo que respecta a sus obras sacras no litúrgicas suelen tener textos latinos intensamente emotivos, algunos de los cuales pudieron haber sido escritos por la propia Leonarda, tal como supone Carter (2001). Las composiciones a cuatro voces pertenecientes a este género muestran rasgos de carácter conservador: así por ejemplo prima la escritura imitativa, limitándose el único acompañamiento instrumental al órgano. Por el contrario, las obras concebidas a una, dos o tres voces muestran una faceta más moderna y se asemejan a las cantatas de cámara a causa de su forma y estilo melódico: buena parte de estas piezas recurren a ritornellos instrumentales y estribillos vocales.

El género mejor representado en la producción musical de Leonarda es el motete solista, el cual se caracteriza por la presencia de secciones claramente diferenciadas como arias y recitados: mientras las primeras se caracterizan por un sensual lirismo, las secciones de recitado ofrecen una intensa expresión dramática. Un buen ejemplo de esa división seccional viene dado por *Ave, suavis dilectio,* de la colección *Motteti a*

voce sola, parte con istromenti e parte senza: el texto hace referencia al Santísimo Sacramento, concretamente al pan y el vino que, tras la consagración, se han transformado místicamente en el cuerpo y la sangre de Cristo. Tal motete presenta indicaciones de una serie de contrastes: así, la primera línea "Salve, dulce amor", está concebida como una arioso melismático que denota una pasión delirante, mientras que las dos frases siguientes están compuestas como un aria bipartita: en cada una de las dos partes la voz solista se inicia con na breve grase realzada por un breve ritornello asumidos por los dos violines, asimismo expuesto al comienzo y final de cada parte.

FIGURA 4. *Vista de la ciudad de Novara*

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Bas%C3%ADlica_de_San_Gaudencio

De todas estas arias, algunas arias son estróficas, pero la mayoría emplean formas que utilizan repeticiones variadas, como AA' y ABB' (Carter, 1987). La compositora italiana hace uso en los mencionados motetes solistas de sofisticados recursos retóricos con un vocabulario armónico enriquecido gracias al uso de sextas napolitanas, sextas aumentadas y séptimas disminuidas. Incluso podemos contemplar el empleo de la coloratura en algunos fragmentos vocales, especialmente en lo que se refiere a la musicalización del "Aleluya".

Las obras instrumentales de Leonarda, correspondientes a la *op. 16* (1693) parecen ser las primeras sonatas para conjunto de cuerda publicadas por una mujer, tal como mantiene Carter (2001). Su *Sonata para violín solo y continuo* constituye una de sus obras más audaces desde el punto de vista armónico. En cinco de dichas sonatas para conjunto, varía la textura reservando pasajes solistas a cada uno de los instrumentos de cuerda.

6. CONCLUSIONES

La música barroca comenzó a implantarse progresivamente en el siglo XVII, si bien cabe contemplar claros antecedentes ya en la segunda mitad del siglo XVI, especialmente en suelo italiano. Uno de los aspectos menos conocidos de la música barroca italiana es la cultivada en los numerosos conventos femeninos que existían en los distintos estados italianos de la era del Barroco: pese a la relativa ignorancia en la que se mantuvo la creación musical a cargo de las monjas músicas, en los últimos tiempos se ha empezado a recuperar el repertorio religioso interpretado y compuesta por religiosas, entre las que sobresale y brilla con luz propia Isabella Leonarda, posiblemente la más prolífica de las compositoras italianas y una de las más destacadas de toda la historia de la música, cuya obra musical, centrada en el ámbito eclesiástico, se erige como uno de los grandes logros del barroco musical. Dotada de un gran dominio y preparación técnicas, su música se enmarca en la corriente propia de su época que da prioridad a la expresión de los contenidos, emociones y sugerencias que emanan del texto religioso. La recuperación, estudio y difusión de su música contribuirán, sin duda, a un conocimiento más completo de la música del Seiscientos, que tiene en Leonarda uno de sus exponentes más significativos.

7. REFERENCIAS

Enero en

ANNA FREUD (1895-1982): UNA PSICOANALISTA, GESTORA, INVESTIGADORA Y DOCENTE EN LA EUROPA DEL SIGLO XX

CARMEN CAPDEPÓN PÉREZ
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Sexta y última hija del célebre fundador del psicoanálisis, Anna Freud fue una psicoanalista austriaca, exiliada en Gran Bretaña a raíz de la ocupación de Austria por las tropas nazis desde 1938, que centró gran parte de sus investigaciones en la psicología infantil. En un momento histórico en que las ideas novedosas generadas por mujeres eran ignoradas o menospreciadas, se hace preciso reivindicar la aportación significativa e innovadora de esta psicoanalista: por tal razón nuestro capitulo se centrará en el estudio de su obra investigadora, en la fundación de residencias de acogida para la infancia en las que pudo aplicar sus modernos métodos de enseñanza y tratamiento de los problemas psicológicos infantiles y en su faceta como docente en distintos centros. Su labor para preservar las ideas y el legado de su padre se han revelado como fundamentales para la continuidad del psicoanálisis como modelo de pensamiento y tratamiento psicológicos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La biografía y trayectoria científica de Anna Freud ha sido tratada, entre otras aportaciones, por Bon (1996) y, especialmente, el excelente trabajo de Vallejo (2002), si bien resulta imprescindible la exhaustiva aportación recopilada por Young-Bruehl (2008), la más actualizada biografía escrita hasta el presente.

La base del pensamiento de Anna Freud está fundamentada en sus escritos (1874-1981), publicados en ocho volúmenes, aunque también son reveladoras las conferencias pronunciadas en Harvard (Sandler, 1992). en este sentido algunas obras individuales fueron editadas en español, como fue el caso de *Introducción al psicoanálisis para educadores* (1948), *El yo y los mecanismos de defensa* (1954), *Normalidad y patología en la niñez* (1979) o *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente* (1985), siempre gracias a la editorial Paidós, la cual asimismo dio a conocer la correspondencia con su padre Sigmund (2014). En este ámbito epistolar es de gran interés examinar la correspondencia mantenida con Lou Andreas-Salomé (Rothe, 1996).

Por otra parte, las controversias con otros pensadores como Wilhelm Reich han sido tratadas por Reich (2003), mientras que las célebres querellas con otra de las grandes pensadoras del psicoanálisis infantil, Melanie Klein, han sido estudiadas gracias a Sayers (1991), King y Steiner (1991), Donaldson (1996), Viner (1996) y Holder (2005).

Por último, entre las páginas web consagradas a Anna Freud, destaca la del Freud Museum de Londres.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

- Analizar el papel desempeñado por la psicoanalista Anna Freud como una de las pioneras de la psicología infantil

3.2. Objetivos específicos

- Considerar el ambiente intelectual y cultural europeo que rodeó la vida y actividad de la psicoanalista Anna Freud, condicionadas por su origen judío.
- Estudiar la trayectoria humana y profesional de Anna Freud, teniendo en cuenta sus relaciones familiares, su dedicación al psicoanálisis y su gestión en la fundación de residencias para la infancia, como es el caso de la guardería Hampstead.

- Tener en cuenta su faceta como docente y los métodos pedagógicos que empleaba.
- Analizar la influencia de Sigmund en Anna Freud para la consecución de sus propias ideas en torno a la teoría psicoanalítica y su aplicación a la educación.
- Estudiar la obra investigadora de Anna Freud y sus aportaciones principales en la psicología de la infancia.
- Considerar la repercusión de las teorías de Anna Freud, reivindicando su protagonismo y actividad innovadora por su contribución a los estudios del psicoanálisis infantil.

4. METODOLOGÍA

Partiremos de una primera fase basada en la recopilación de información relevante identificando las principales fuentes primarias (fundamentalmente el intercambio epistolar entre Sigmund y Anna Freud, así como los testimonios de la propia psicoanalista) y secundarias. A continuación, procederemos al estudio que nos proporciona la información procedente de las fuentes con el fin de obtener datos significativos que nos permitan profundizar en la compleja personalidad de Anna Freud intentando responder a una serie de cuestiones, relativas a la naturaleza de sus relaciones familiares, especialmente en lo que respecta a su célebre padre, a la problemática de sus orígenes judíos y su condición de homosexual y a los fines de su actividad clínica e investigadora. El último estadio en la metodología del trabajo consiste en la preparación de los resultados concluyentes.

5. TRAYECTORIA BIOGRÁFICA Y PROFESIONAL DE ANNA FREUD

5.1 Infancia

Nacida en la ciudad de Viena, capital del Imperio austrohúngaro, el 3 de diciembre de 1895, Anna Freud era la más pequeña de los seis hijos del matrimonio formado por Sigmund Freud y Martha Bernays.

Anna mantuvo una relación tormentosa con su hermana Sophie, dos años y medio mayor que ella y favorita de su madre. Sophie era más atractiva, pero Anna era más inteligente y du rivalidad era tan intensa que la familia hubo de esforzarse para mantener la paz entre las hermanas, situación que se mantuvo hasta 1913, cuando Sophie contrajo matrimonio y abandonó la casa familiar. La familia se aseguró de que Anna no asistiera a la boda, lo cual le provocó un gran disgusto si bien se consoló ante la perspectiva de pasar más tiempo con su padre. Al respecto y una semana antes de las nupcias, Anna se manifestó de la siguiente manera: "Me alegro de que Sophie se case, porque las interminables peleas entre nosotros eran horribles para mí" (Freud Museum London, 2018).

FIGURA 1. *Anna y Sophia Freud*

Fuente: https://www.freud.org.uk/education/resources/anna-freud-life-and-work/early-life/

Desde su niñez Anna mostró una personalidad muy imaginativa, a pesar de lo cual (según sus recuerdos), no fue la suya una infancia feliz ya que, frecuentemente, se sintió marginada por su madre, lo que provocó conflictos en el seno familiar: al respecto afirmó sobre su relación con su madre que "podía ser estricta y dominante". Anna escribió más tarde: "Mi madre no observaba ninguna regla, ella tenía sus propias reglas" (Freud Museum London, 2018).

A causa de esta situación, la joven Anna acudía a su padre en busca de consuelo y apoyo afectivo, por lo que desarrolló una relación de cercanía afectiva primero y complicidad científica con su padre Sigmund. El haberse sentido desvalida durante su infancia habría motivado su posterior dedicación a la psicología infantil y a la protección de los niños desfavorecidos (Menaker, 2001).

Sin embargo, posteriormente las ideas discriminatorias sobre la homosexualidad de Sigmund Freud y la propia condición homosexual de Anna acabó distanciándoles.

5.2 Juventud

Finalizó sus estudios en Cottage Lyceum en 1912 y en 1914 viajó sola a Inglaterra con el fin de perfeccionar su inglés, pero al estallar la Primera Guerra Mundial fue declarada como "enemiga extranjera", razón por la que tuvo que regresar a Viena: una vez que retornó a su país, comenzó a frecuentar las reuniones de la Asociación Psicoanalítica de Viena.

Su primer trabajo fue en calidad de profesora en su antigua escuela, Cottage Lyceum, durante seis años: en esta etapa se granjeó una gran reputación por sus cualidad docentes y humanas, ascendiendo incluso al puesto de directora del segundo curso. Además, Anna era muy popular entre sus alumnos: entre los testimonios recogidos, se afirma que "era un oasis de calidez y entusiasmo en medio de sus monótonas y difíciles vidas en tiempos de guerra" (Freud Museum London, 2018).

El sistema de enseñanza en Austria a comienzos del siglo XX era sumamente rígido y represivo, mientras que la formación del profesorado no incluía en absoluto la psicología del desarrollo ni existía preocupación en apoyar el crecimiento emocional de los niños: sólo al cabo de mucho tiempo se tuvieron en cuenta estos aspectos, a lo que contribuyó sin duda Anna Freud gracias a sus estudios pioneros del psicoanálisis infantil.

Cuando finalizó la Primea Guerra Mundial trabajó en el Instituto Baumgarten de Viena, una institución caritativa dirigida por Siegfried Bernfeld y dedicada a la protección de niños judíos: a este centro de acogida pertenecería asimismo Wilhelm Hoffer, y tanto él como Freud

y Bernfeld se reunieron periódicamente con August Aichhorn, director de otro centro de reeducación de jóvenes delincuentes (Oberhollabrün) con el fin de compartir ideas y preocupaciones educativas (Vallejo, 2002).

Entre octubre de 1918 y la primavera de 1920 Anna se sometió a tratamiento psicoanalítico con su padre, tras haber abandonado su labor con educadora al haber sufrido una afección pulmonar. En 1921 conoció a Lou-Andreas Salomé, estableciéndose a partir de entonces una fructífera relación personal y profesional, como se demuestra por la ayuda de Lou-Andreas prestada a su amiga para que confeccionara la conferencia "Las fantasías de flagelación y las ensoñaciones", de cara a su aceptación como miembro de la Asociación Psicoanalítica de Viena: dicha conferencia fue pronunciada el 31 de mayo de 1922 (Young-Bruehl, 2008).

5.3 Etapa Adulta

En 1923 albergaba la idea de instalarse en Berlín para ampliar sus estudios, pero el cáncer sufrido por su padre hizo que desechara su inicial Proyecto, razón por la que permaneció en Viena con el fin de cuidar de su progenitor. Junto con Eva Rosenfeld fundó una escuela infantil que aplicaba los métodos del psicoanálisis y que se inspiró como modelo en el Laboratorio-Hogar de Niños, fundado por Vera Schmidt en Moscú en 1921. Con la fundación en 1925 del Instituto Psicoanalítico de Viena, Anna fue nombrada secretaria, mientras que la dirección recayó en Helene Deutsch y Sigfried Bernfeld asumía la vicedirección: en unión de sus colegas del Instituto Baumgarten, Hoffer, Aichhorn y el propio Bernfeld, instituyeron un seminario dedicado al psicoanálisis infantil. En aquella época comenzó a pronunciar conferencias con el objetivo de formar adecuadamente al personal que trabajaba en las guarderías de los barrios obreros de Viena y además de los cargos y responsabilidades que ya ejercía, sumó el de redactora de la revista *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*. Como fruto de sus distintos intereses, dio a conocer su libro *Introducción al psicoanálisis para educadores*, cuyo fin consistía en la adopción de medidas para evitar enfermedades de carácter neurótico en los niños. Al respecto afirma Vallejo (2022) que "con el paso del tiempo, cambiaría de opinión, percatándose de la necesidad de actuar

no solo educativamente, sino en forma terapéutica para poder llevar a cabo genuinas prevenciones" (p. 66).

Mientras que su célebre padre trabajaba fundamentalmente con adultos, su hija Anna se interesó preferentemente en el tratamiento de los problemas de la etapa infantil: previamente varios psicoanalistas habían abordado esta temática (von Hug-Hellmuth, Jung o Sandor Ferenczi), pero fue Anna Freud la primera en sistematizar de forma novedosa el psicoanálisis infantil hasta crear una alternativa terapéutica diferente (Coles, 1966).

En 1936 publicó *El yo y los mecanismos de defensa*, manteniendo desde entonces una intense actividad editorial en el ámbito investigador: en dicha publicación concede una gran importancia a la capacidad de adaptación de las defensas del yo, por lo que comienza a establecerse los fundamentos de la psicología del ego. Posteriormente publicaría *Psicoanálisis del niño*, libro en el que se distancia con el modelo pergeñado por Melanie Klein, con la que mantendría a lo largo de toda su vida enconadas disputas

Posteriormente, Austria fue ocupada por los nazis en 1938 y la familia Freud tuvo que huir a Londres debido a su origen judío. Una vez establecida la familia en Londres, estalló la Segunda Guerra Mundial y Sigmund Freud murió a las pocas semanas.

Entre otras instituciones en las que trabajó Anna Freud en esta etapa, destacan las destinadas al bienestar infantil, algunas fundadas por ella misma, como por ejemplo, la Matchbox School, la Jackson Nursery y especialmente la Hampstead Clinic (fundada en 1941), instituciones todas ellas que presentaban un rasgo común: la aplicación de la visión psicoanalítica para proporcionar el mejor entorno posible para que los niños aprendan, se desarrollen, superen la privación y la adversidad, y florezcan como individuos (Midgley, 2007). Por entonces continuaron las desavenencias con los partidarios de Klein, agrupados en la Asociación Psicoanalítica Británica, que recibieron negativamente la presencia de Anna Freud en suelo inglés y que dieron lugar a sonadas querellas entre 1941 y 1945. A tales querellas nos referiremos posteriormente en el siguiente apartado.

FIGURA 2. *Anna Freud en 1940*

Fuente: https://www.freud.org.uk/wp-content/uploads/2018/04/in240.jpg

Las experiencias con respecto a las guarderías que fundó en Londres como la Hampstead Clinic, destinada al acogimiento de niños que estaban traumatizados por los bombardeos alemanes de la Segunda Guerra Mundial y que se encontraban en una situación de indigencia, un centro de evacuación cercade Essex o una institución para bebés en el nº 5 de Netherhall Gardens, motivaron que tanto Anna Freud como su pareja Dorothy Burlingham, se convencieran que "las reacciones psicopatológicas de los niños a los bombardeos estaban determinadas sobre todo por las formas en que actuaban sus madres ante tales eventos, así como por la acción traumática dada por la separación de los padres, sobre todo si era brusca o brutal y si existían sentimientos edípicos ambivalentes" (Vallejo, 2002, p. 68). Tal tesis sería defendida en sendos libros publicados por ambas en *La Guerra y los niños* y *Niños sin familia.* En la Hampstead Clinic Anna se preocupaba en la preparación del personal que atendía a los niños en materias como educación emocional, desarrollo cognoscitivo, salud física y mental, gestión, etc. Sin embargo, los buenos propósitos de la psicoanalista austriaca se vieron frustrados cuando en 1942 la clínica tuvo que clausurarse debido a

problemas económicos: sólo en 1947 pudo reabrir sus puertas gracias al apoyo proveniente de los Estados Unidos.

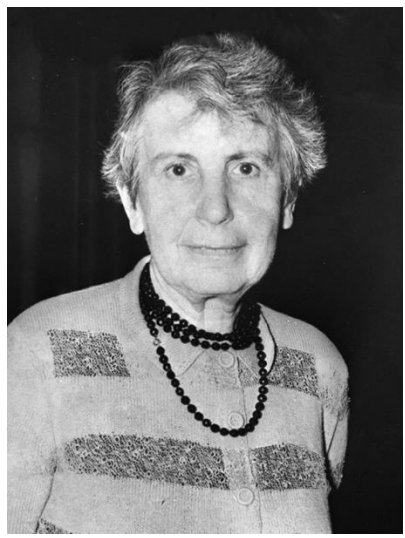
Desde el otoño de 1945 Freud se hizo cargo de la dirección de un hogar denominado Bulldogs Bank (Sussex), donde fueron acogidos seis niños judíos que habían perdido a sus padres durante la pasada Guerra y que habían pasado buena parte de su corta vida en campos de concentración o instituciones de acogida: dichos niños mostraban un elevado grado de agresividad, una actitud compulsiva y un notable retraso madurativo: ello convenció a Freud de la necesidad de los niños de relacionarse con los adultos y las negativas consecuencias que acarreaban para su desarrollo su pérdida. Nuevos trabajos surgieron en aquella etapa de su vida, en relación con la educación temprana, los trastornos alimenticios de los jóvenes y del sueño

Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, Anna Freud refundó en 1947, tal como se comentó anteriormente, la Clínica de Terapia Infantil Hampstead, donde ofrecía cursos de educación en psicoanálisis infantil y desde 1952 se transformó en un centro de formación de terapia y de investigación en el ámbito del psicoanálisis aplicado a niños afectados por problemas de neurosis, trastornos límite o psicosis, o bien a niños discapacitados: los datos y observaciones perfectamente anotadas se registraron en una especie de base de datos denominado *Index* o *Perfil diagnóstico Hampsted*, sistema de control ideado por la pareja de Freud, Dorothy Burlingham con el fin de evaluar los aspectos multifacéticos en el desarrollo infantil. Los resultados de tal investigación ingente, basada en la observación práctica, fueron recogidos en su libro *Normalidad y patología de la niñez.*

Asimismo, y a partir de los años 50, desplegó una intensa labor, propagando sus ideas en numerosos foros internacionales, como el celebrado en Stockbridge (Massaschussets) en 1950, donde disertó sobre las características del desarrollo infantil a partir de los estudios psicoanalíticos, a raíz de lo cual fue invitada para pronunciar conferencias en la Clark University y en Nueva York. También participó en 1952 en el *XVII Congreso Internacional de Psicoanálisis*, que tuvo lugar en Ámsterdam y donde habló de la homosexualidad masculina. En 1957 asistió al *XX Congreso Internacional de Psicoanálisis,* celebrado en París,

donde leyó dos ponencias en torno a la aportación de la observación del niño para el psicoanálisis, así como una breve historia del desarrollo del psicoanálisis infantil. La década de los años 60 fue igualmente intensa con la participación en congresos o conferencias en instituciones tan prestigiosas como la Universidad de Yale, Asociación Americana para el Psicoanálisis de los Niños (Kansas), Colegio Médico Jefferson o Sociedad Psicoanalítica de New Haven (Connecticut), además de publicar numerosos artículos (Vallejo, 2002).

FIGURA 3. *Anna Freud en 1957*



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Anna_Freud#/media/Archivo:Anna_Freud_1957.jpg

Una de sus últimas intervenciones públicas tuvo lugar en el Congreso Psicoanalítico celebrado en Jerusalén en 1977. Asimismo, preparó una introducción a la publicación de las obras de su padre bajo el título de *Guía para el estudio de los trabajos de Freud*. Desde 1978 la salud de Anna se resintió y hubo de renunciar a la dirección de la Clínica Hampstead. Por otra parte, un año después sufrió la pérdida personal de su compañera durante tantos años, Dorothy Burlingham. A comienzos de marzo de 1982 sufrió un problema cerebrovascular que le obligó a desplazarse en silla de ruedas Su fallecimiento acaeció mientras dormía el 9 de octubre de 1982.

6. CONTRIBUCIONES HISTÓRICAS DE ANNA FREUD

La influencia de esta psicoanalista se dejó sentir en numerosos aspectos, pero fue fundamental su aportación al estudio de las vías de protección a los que el ser humano recurre para evitar el miedo, la angustia o la ansiedad, situaciones que pueden conducir a la enfermedad: para ello acuña lo que Freud denomina "mecanismos de defensa", tales como compensación, desplazamiento, expiación, fantasía, formación reactiva, identificación, aislamiento, negación, proyección o regresión, etc., tal como lo planteó ya en 1936 en una de sus principales obras (*El yo y los mecanismos de defensa*)[59].

En cuanto a la compensación, se caracteriza por el intento del ser humano para equilibrar sus cualidades y deficiencias. Por lo que se refiere al desplazamiento, se vincula a un intercambio (la representación cambia de lugar y es representada por otro). Respecto a la expiación, se trata de un mecanismo de recolección psíquica, en el que el individuo debe pagar por sus errores con la esperanza de que el error será automáticamente anulado. En el mecanismo de defensa de la fantasía, el sujeto pergeña una situación mental con el fin de eliminar un disgusto inminente que, en el fondo, es imposible de conseguir: en esa realidad creada, el deseo es satisfecho, con la consiguiente disminución de la ansiedad. En relación con la formación reactiva, se trata de un mecanismo que se distingue por la creación de un pensamiento contrario al que ha sido reprimido, permaneciendo dicho pensamiento reelaborado como una especie de contenido inconsciente. Por lo que se refiere a la identificación, se basa en la asimilación de las características ajenas, erigidas en modelos para el individuo: dicho mecanismo forma parte esencial de la personalidad humana. Por su parte, en el mecanismo del aislamiento un pensamiento o comportamiento se aísla de los demás, de modo que se desconecta de otros pensamientos, siendo muy común en casos de neurosis obsesiva. En cuanto a la negación, se trata de la defensa basada en negar el dolor u otros sentimientos negativos, constituyendo uno de los mecanismos menos efectivos. En referencia a

[59] Renovados estudios sobre los mecanismos de defensa se deben a Cramer (1991) y García-Allen (2015).

la proyección, puede resumirse en el traslado de un impulso interno hacia el exterior, si bien los contenidos proyectados son siempre desconocidos para la persona que los proyecta con el fin de evitar el disgusto de entrar en contacto con alguno de dichos contenidos. En relación con la regresión está basado en un regreso a una etapa anterior del desarrollo vital del ser humano, en la que la satisfacción era más inmediata o el disgusto era menor (Vera, 2020).

Por otra parte, en la década de los años 50, Anna Freud dio a conocer públicamente una serie de investigaciones relacionadas con aspectos psíquicos de las enfermedades de carácter físico, intervenciones quirúrgicas, ingresos hospitalarios, etc. de los niños: así, en el capítulo "Enfermedad somática y vida psíquica" (Freud, 1980), la autora aportó nuevos conceptos sobre el peligro del surgimiento de estados neuróticos en los niños o adolescentes aquejados por distintas enfermedades orgánicas o que se habían sufrido intervenciones quirúrgicas, ya que en ambos casos implica la separación de la madre y la presencia de distintas restricciones en la vida normal. En otro capítulo del mismo libro citado anteriormente, titulado "La visita al niño hospitalizado" (Freud, 1980), la psicoanalista austriaca abordó la necesidad de evitar la ausencia de comunicación entre el niño y la madre con motivo de una hospitalización, incidiendo en la importancia de la concienciación del personal médico para ocuparse no sólo de los efectos de las enfermedades o las intervenciones quirúrgicas sobre el cuerpo humano, sino también de sus efectos en el psiquismo infantil (Vallejo, 2002).

En su formulación del psicoanálisis infantil defendía la importancia de analizar en primer lugar el entorno del niño y que fuera reconocido como una persona por derecho propio. Afirmaba asimismo que para evitar una posible neurosis en el niño, se debía hacer hincapié en su desarrollo psicosexual, emocional y creativo, propiciando una especie de alianza terapéutica acorde con las necesidades específicas de cada niño, pues se esperaba de ellos un grado de cooperación y concentración limitados, por lo que les permitía moverse con libertad durante las sesiones de tratamiento y les animaba además a que dibujaran pues consideraba la expresión gráfica tan importante como la verbal (Miller, 1996). Freud defendió que el desarrollo infantil tenía lugar a través de

una serie de etapas, cada una de las cuales estaba caracterizada por el desarrollo de nuevas capacidades y la resolución de conflictos.

Cuando dio a conocer una de sus obras fundamentales, *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente,* manifestó claramente sus divergencias con las ideas propugnadas por Melanie Klein. Al respecto afirma Vallejo (2002) lo siguiente:

> Los enfrentamientos eran particularmente fuertes en lo que tocaba a los fenómenos transferenciales y al análisis precoz, negando Anna la existencia de una genuina neurosis de transferencia en los niños pequeños (por estar aún muy ligados a sus padres, lo que imposibilitaría el desplazamiento al analista de las actitudes y afectos que conforman la primitiva neurosis) y por tanto la posibilidad de un verdadero psicoanálisis en ellos, lo que obligaba al terapeuta a comprometerse con el fortalecimiento del inmaduro yo infantil, así como ayudar al establecimiento de un superyó armónico a través de acciones educativas o de apoyo. Además, no aceptaba el juego como equivalente de la asociación libre, calificando de salvajes las interpretaciones de Klein, criticando su excesivo interés por la realidad psíquica subjetiva con abandono de la realidad objetiva (p. 67).

Otra de las preocupaciones abordadas por Anna Freud fue el problema de la ansiedad, que, en su opinión, era una emoción que podía ser causada por una serie de factores, tales como la frustración, el miedo o la pérdida, desarrollando una teoría según la cual la ansiedad podía hundir sus raíces en la infancia.

7. CONCLUSIONES

Las investigaciones y aportaciones de Anna Freud han ejercido una profunda influencia en la psicología moderna, especialmente en lo referente al campo del psicoanálisis infantil, para el que desarrolló diferentes técnicas, resaltando que los síntomas de los niños diferían de los de los adultos y a menudo estaban relacionados con las etapas del desarrollo. En este sentido fue la primera persona en adaptar las técnicas psicoanalíticas, originalmente concebidas para su aplicación en los adultos, al ámbito infantil, para lo cual simplificó el lenguaje y las intervenciones, desarrollando nuevas técnicas que incluían la creatividad mediante el juego y el dibujo, recursos que podían utilizarse para explotar conflictos inconscientes.

Por otra parte, la importancia que otorgó al análisis del ego y sus mecanismos defensivos proporcionó perdurables conocimientos sobre cómo los conflictos emocionales de los niños repercuten en su desarrollo afectivo y madurativo.

La fundación del Hampstead Child Therapy Course and Clinic en Londres contribuyó decisivamente al establecimiento de la terapia infantil psicoanalítica como disciplina diferenciada de otros tratamientos.

Gracias a sus publicaciones, conferencias y seminarios impartidos en distintos países, Anna Freud desplegó una intensa dedicación a propagar sus ideas en distintos foros (universidades, asociaciones, congresos, etc.) para que profesores, profesionales de la medicina como médicos y enfermeras, padres, gestores y abogados tuvieran un mejor conocimiento del psicoanálisis y su relación tanto con la salud mental y física como con el desarrollo infantil.

Para concluir, Anna Freud mostró una gran valentía para superar las dificultades personales y profesionales debido al contexto tan poco favorable, siendo mujer y homosexual. Asimismo, cabe decir que su obra como investigadora y docente debería recibir más reconocimiento en la actualidad, al igual que la atención consagrada a su padre Sigmund Freud.

8. REFERENCIAS

Freud Museum London (2018). Anna Freud Life and Work.

https://www.freud.org.uk/education/resources/anna-freud-life-and-work/

Bon, G. (1996). Memories of Anna Freud and of Dorothy Burlingham. American Imago, 53 (3), 211-226.

Coles, R. (1966). The Achievement of Anna Freud. The Massachusetts Review, 7 (2), 203-220.

Cramer, P. (1991). The Development of Defense Mechanisms: Theory, Research, and Assessment. Springer-Verlag.

Donaldson, G. (1996). Between practice and theory: Melanie Klein, Anna Freud and the development of Child Analysis. Journal of the History of the Bevavioral Sciences, 32 (April), 160-176.

Freud, A. (1948). Introducción al psicoanálisis para educadores. Paidós.

Freud, A. (1954). El yo y los mecanismos de defensa. Paidós (edición original: (1936) Das Ich und die Abwehrmechanismen. Imago Verlag).

Freud, A. (1979). Normalidad y patología en la niñez. Paidós.

Freud, A. (1980). El psicoanálisis y la crianza del niño. Paidós.

Freud, A. (1985). Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente. Paidós.

Freud, A. y Burlingham, D. T. (1944). Infants without families. International universities Press.

Freud, A. y Burlingham, D. T. (1980). La guerra y los niños. Hormé.

Freud, S. y Freud, A. (2014). Sigmund y Anna Freud. Correspondencia 1904-1938. Ediciones Paidós.

García-Allen, Jonathan. Los mecanismos de defensa; qué son y sus 10 tipos más importantes. Psicología y mente. https://psicologiaymente.com/psicologia/mecanismos-de-defensa

Holder, A. (2005). Anna Freud, Melanie Klein and the psycoanalysis of children and adolescents. Karnac.

King, P. y Steiner, R. (1991). The Freud-Klein Controversies, 1941-45. Routledge.

Menaker, E. (2001). Anna Freud's Analysis by her Father: The Assault on the Self. Journal of Religion and Health, 40 (1), 90-95.

Midgley, N. (2007). Anna Freud: the Hampstead War Nurseries and the role of the direct observation of children for psychoanalysis. Int J Psychoanal 88, 939-959.

Miller, J. M. (1996). Anna Freud: A Historical Look at Her Theory and Technique of Child Psychoanalysis. The Psychoanalytic Study of the Child, 51 (1), 142-171.

Reich, L. (2003). Wilhelm Reich and Anna Freud: His expulsion from psychoanalysis, International Forum of Psychoanalysis, 12 (2-3), 109-117.

Rothe, D. A. (1996). Letters of two remarkable women: The Anna Freud-Lou Andreas-Salome correspondence. International Forum of Psychoanalysis, 5 (3), 233-245.

Sandler, J. (Ed.) (1992). The Harvard Lectures. Anna Freud. The Institute of Psychoanalysis. Karnac Books.

Sayers, J. (1991). Mothers of Psychoanalysis: Helene Deutsch, Karen Horney, Anna Freud, Melanie Klein. Norton.

The Writings of Anna Freud (1974-1981), 8 vols. International Universities Press.

Vallejo, R. (2002). Anna Freud, una vida dedicada al conocimiento y a la ayuda psicológica del niño. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 81, 65-78.

Vera, A. (2020). Los mecanismos de defensa de Anna Freud. En Psiquiatría.com. http://psiqu.com/l-10585

Viner, R. (1996). Melanie Klein and Anna Freud: the discourse of the early dispute. Journal of the History of the Bevavioral Sciences, 32 (January), 4-15.

Young-Bruehl, E. (2008). Anna Freud. A biography. Yale University Press.

LAS MUJERES COMO PROTAGONISTAS DE VIDEOJUEGOS: ANÁLISIS DE LOS MENSAJES Y DISCURSOS DE ODIO DISCREPANTES EMITIDOS EN FOROS DE HABLA HISPANA

LAURA GARCÍA-HUGUET
MAGDALENA MUT-CAMACHO
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Lejos debe quedar esa concepción que relaciona los videojuegos como una opción de ocio del gusto de una pequeña parte de la sociedad, pues esta industria cultural sigue una constante tendencia al alza, obteniendo niveles de facturación que alcanzan los 1.794M€ en España (AEVI, 2021). Asimismo, debe quedar lejos la idea por la que siempre se ha concebido esta industria como predominantemente masculina, formada por el hecho de que, tanto como los desarrolladores como los públicos han sido, primordialmente, hombres (Alfonso y Aguilera, 2020).

Ahora, de los 18 millones de *gamers* en España, un 52% son hombres y un 48% mujeres (AEVI, 2021), cifra que contrasta drásticamente con el número de empleadas en el sector que, en 2020, sólo alcanzó un 23%, como reseña la Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladoras de videojuegos, DEV (2021). Sin embargo, aunque un 65% de mujeres aseguran que les gusta jugar a videojuegos, sólo un 18% afirma creer que los juegos actuales incluyen gran variedad de personajes, junto al 23% de hombres, y sólo un 27% de mujeres cree que están hechos para ellas, frente a un 41% de hombres (AEVI e ISFE, 2020).

Bien es sabido que las mujeres, en los videojuegos, siempre han estado sujetas a estereotipos y roles de género (Saquillo, Ros y Bellver, 2008; 2014), siendo poco representadas con el rol de protagonista (Fernández,

2014), sometidas a comportamientos y actitudes violentas y mostradas con una imagen cosificada e hipersexualizada (Martínez y Muñoz, 2018; 2021) o con el don de la eterna juventud o bajo ideales de belleza física (Paredes, 2018), en contraposición con la hiper-masculinización de los personajes masculinos (Santana, 2020).

En definitiva, como señala Díaz (2009, p. 59), los videojuegos "parecen estar pensados para un imaginario masculino, y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones", por lo que los estereotipos y los roles de género siguen existiendo en la sociedad y se trasladan a este contexto (Alfonso y Aguilera, 2020), pero como herramienta educativa (Ricoy y Ameneiros, 2015), como señala Cabra (2013, p. 166), "también tiene[n] elementos potenciales que pueden subvertir el ordenamiento tradicional, a través de la apertura y el descentramiento del espacio y de la inauguración de una tercera zona de género".

La literatura que estudia la representación de género en los videojuegos converge en que nos hallamos ante un discurso con alto predominio de personajes masculinos dominantes frente a escasas figuras femeninas protagonistas o en roles activos. A su vez, en palabras de Gala y Samaniego (2021, p.3):

> "existe una evidente disparidad en los valores que se asocian a unos y a otras: los personajes masculinos suelen estar asociados con la fuerza, la dominación y el poder, la valentía, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio y el orgullo; en tanto lo femenino es asociado a la debilidad, la cobardía, el conformismo y la sumisión".

Así pues, las protagonistas femeninas en los videojuegos son definidas en calidad de secundarias, sumisas, salvadas y/o sexualizadas (Ponce de León, 2020). Por este motivo, es comprensible que un 37,3% y un 46,3% de las mujeres declaren estar, muy de acuerdo y de acuerdo, con la afirmación de que los videojuegos se dirigen a un público masculino (frente a un 43,1 y un 31,1% de los hombres que afirman estar de acuerdo y en desacuerdo), y tanto mujeres como hombres (74,6% y 64,1%) están muy de acuerdo con que hay notables diferencias de género entre personajes (Alfonso y Aguilera, 2020). Una correcta representación de las mujeres es más que necesaria, pues "si la gente puede

identificarse con los contenidos, personajes y creadores de un medio, es más probable que lo perciban como un medio para ellos" (AEVI e ISFE, 2020, p. 11).

Paulatinamente, las organizaciones están tomando conciencia de esta demanda social, pues en 2020, la representación femenina en los videojuegos aumentó un 20% (*ídem*). Por ejemplo, en *The Last Of Us II* (2020), Paredes (2022) concluye que la imagen de las mujeres no se basa en estereotipos y no están sexualizadas. Pero, por otro lado, Molares, Badenes y Legerén (2022) señalan que Chun Li, protagonista de *Street Fighter*, en sus innumerables cambios físicos durante toda la saga (1991-2021), su imagen siempre ha estado hipersexualizada.

Ante esto, puede concluirse que la representación de las mujeres en los videojuegos ha tenido importantes avances, alejándose de representaciones heteropatriarcales; sin embargo, todavía se encuentran representaciones al gusto de un público objetivo masculino, sin considerar, por tanto, a las mujeres como tal. Los discursos de odio en redes sociales son habituales y generalizados, y muchas mujeres con presencia en la industria, ya sea como jugadoras, *streamers* o creadoras de contenido, reciben descalificativos, simplemente, por ser mujeres.

Un 36,4% de las mujeres ha recibido amenazas o insultos durante partidas *online* multijugador, comentarios descalificativos (23,4%), argumentos sobre que las mujeres no deberían jugar (29,8%) o que juegan mal por ser mujeres (23,4%) (Santana, 2020). Arroyo y Esteban (2022) apuntan que los insultos son el tipo de comentarios más recibidos (14%), seguido de bromas sexistas o desprestigio (11%) o acoso o solicitud en otras redes (10%), entre otros; lo que lleva a las mujeres a ocultar su género cambiando el nombre (43,6%), el avatar (35,6%) o silenciando el micrófono (13,9%).

Esta realidad sobre los discursos de odio hacia las jugadoras se sigue trasladando a la presencia de protagonistas femeninas en videojuegos, cuando se representan con cuerpos diversos y no normativos o sin ser hipersexualizada, tal y como sucedió con las entregas más recientes de la saga *Assassin's Creed*: *Odyssey* (2018) y *Valhalla* (2020). No se concibe a mujeres valientes, poderosas, fuertes e independientes. La ONU,

en su Estrategia y Plan de Acción para la lucha contra el discurso de odio apunta que estos constituyen "una amenaza para los valores democráticos, la estabilidad social y la paz", por lo que hacerles frente "no significa limitar la libertad de expresión ni prohibir su ejercicio, sino impedir que (…) genere en algo más peligroso, como la incitación a la discriminación, la hostilidad y la violencia (ONU, 2019, p.1).

1.1. Las mujeres protagonistas en *Assassin's Creed*

Assassin's Creed[60] es uno de los principales activos económicos de Ubisoft, una de las grandes compañías del sector con mayor cuota de mercado, situándose en el puesto 27 y alcanzando cifras de 210M$ de beneficios (*Companies Market Cap*, 2023). En total, esta saga cuenta con un total de 47 juegos, diferenciando entre los que siguen la historia principal, que se lanzan para diversas plataformas (PlayStation, Xbox o PC), los que se lanzan como complemento de otro principal (DLC[61]) u otros exclusivos de una plataforma o bien que relatan historias secundarias (Vandal, 2023).

La narración de la saga sitúa la acción en dos realidades: el presente y el pasado. En el primero, Abstergo, una organización con raíces templarias, pretende conseguir los frutos del Edén con el fin de controlar la humanidad. Para esto diseñan el Animus, una máquina que, a partir de las secuencias de ADN de ciertos sujetos, permite mostrar secuencias de sus antepasados que, no por casualidad, resultan ser sus enemigos desde tiempos inmemorables: los Asesinos, y cómo estos intentaban que los frutos del Edén no cayeran en manos de los Templarios. A pesar de la dualidad de la historia, el pasado ostenta mayor jugabilidad.

No sería hasta 2012, cinco años después de la primera entrega, cuando la protagonista principal sería una mujer, en *AC III: Liberation* (2012), Aveline de Grandpré, una mujer afro-francesa del Nueva Orleans del s. XVIII descendiente de personas esclavas. Pero es precisamente relevante apuntar que esta entrega es complementaria de la historia principal, *AC III*, que cuenta con un protagonista masculino y, por tanto, no

[60] En adelante, *AC*.

[61] DownLoadble Content

forma parte de esta, sino que sucede en el mismo contexto del juego al que se vincula, y sólo fue lanzado para PSVITA, alcanzando, de este modo, una menor cuota de mercado. Años más tarde, en 2014, se remasterizaría para las plataformas con mayor número de ventas: PS3, Xbox 360 y PC (Fernández, 2014; Vandal, 2023), que son las plataformas para las que se publican las entregas principales.

Steenbakker (2021) apunta que Aveline no sólo es representada desde una mirada patriarcal, sino también desde un prisma que no refleja la realidad de las mujeres negras de la época, aunque afirma no estar sexualizada. Un claro ejemplo de ambos hechos reside en la posibilidad de cambiar de indumentaria según los objetivos a conseguir. Con la vestimenta de asesina, Aveline puede correr, trepar o utilizar armas, actividades esenciales para un *assassin* pero, sin embargo, gana más notoriedad, por lo que es fácilmente localizable para sus enemigos.

FIGURA 1. *Outfits de Aveline de Grandpré en AC III: Liberation. De izquierda a derecha: conjunto de Assassin, vestimenta de esclava e indumentaria de dama.*

Fuente: PNGKIT.com. https://bit.ly/3MF36Ye

Con la indumentaria de dama, Aveline ve limitadas sus posibilidades de movimiento y de uso de armas, por lo que, para conseguir sus objetivos, tiene que hacer uso del encanto y el soborno pasando

desapercibida, pero ganando mucha notoriedad si comete actos ilegales. El uso del encanto, por tanto, se asocia al uso de esta indumentaria, conectándose con la normatividad de lo femenino, frente al uso de la fuerza, que se relaciona con el de asesino.

Además, el conjunto de dama no sería accesible para las mujeres negras de la época, por lo que se presenta "una noción de feminidad que está fuertemente inspirada desde una posición de privilegio blanco y no refleja fielmente la realidad histórica de la época (Steenbakker, 2021, p. 106). Por último, Aveline puede vestirse con la indumentaria de esclava, que también comporta un anacronismo al reflejar una realidad incierta, consistente en que las personas esclavas gozaban de libre albedrío.

No aparecería otra protagonista femenina hasta tres años más tarde, en *AC Syndicate* (2015), ambientada en el Londres victoriano, teniendo como protagonistas a los mellizos Evie y Jacob Frye. Fisburne (2018) ha localizado diferencias de género entre ambos: primeramente, en las distintas habilidades que pueden desbloquearse a lo largo de la historia que, mientras que las de Jacob se centran en cuestiones de combate como recibir menos daño, mejorar su pistola o hacer más daño a sus enemigos, las de Evie se centran en cuestiones de sigilo, lanzamiento de cuchillos o volverse invisible.

Seguido, el tipo de armas también es un condicionante: mientras que Jacob utiliza puños americanos, dagas, pistolas o espadas, entre otras, Evie se esconde sigilosamente para no ser notoria antes de atacar con su bastón-espada; habilidades que en su conjunto forman el carácter de un/a *assassin* en las entregas anteriores, pudiendo precisar de cada una según los objetivos de la misión o a libre elección en el momento de exploración, por lo que en esta entrega se dividen entre los dos protagonistas en base a estereotipos de género: la fuerza vs. el sigilo.

Por último, las diferencias entre las personalidades de los hermanos también amparan esa diferenciación entre géneros: mientras que una organizada y estricta Evie prefiere planificar todos los movimientos antes de pasar a la acción, Jacob prefiere pasar a la acción lo antes posible. Y, en el camino que ambos siguen para librar a la capital británica de

los templarios, Jacob prefiere hacerlo mediante la fuerza, mientras que Evie sigue el rastro a los frutos del Edén. Ella es, además, la que tiene un carácter obediente y reprende a su Jacob por su imprudencia (ídem).

Syndicate sería la tercera entrega que incluiría distintas ediciones de compra, en las cuales la edición coleccionista incluye una figura en la que sólo se representa a Jacob. La de Evie se lanzaría años más tarde en una colección especial, Ubicollectives, e igualmente ocurrió con Aveline (Santos, 2022). En la portada, Evie aparece en un segundo plano detrás de su hermano, al mismo nivel que otros personajes secundarios. Y no se trata de una imagen promocional del lanzamiento del juego, sino que sigue apareciendo en la web de Ubisoft (2023a).

La crítica de videojuegos Anita Sarkeesian publicó una reseña sobre la representación de las mujeres en esta entrega, valorándola mayoritariamente como positiva al no estar sexualizada ni cosificada, ya que su vestimenta corresponde a motivos prácticos. Sin embargo, aunque Evie se muestra como una mujer fuerte, "no participa en nada más que en las mismas actividades violentas que los hombres" (Fishburne, 2018).

El año anterior, con *Ac Unity* (2014), ambientada en la Revolución Francesa, la empresa desarrolladora pasaría por una de sus diversas polémicas sobre la inclusión de mujeres protagonistas en la saga. En el modo multijugador, muchas jugadoras criticaron la falta de mujeres, a lo que el director creativo, Alex Amancio, afirmó que su inclusión se rechazó porque conllevaría un proceso de crear 8.000 animaciones extra, el doble de efectos visuales y también efectos de voz. Ante esto, Jonathan Cooper, director de animación de *AC III*, estimó que se podría realizar en dos días de trabajo (Fernández, 2014; Bailey, 2017; Fishburne, 2018).

En 2016, se publicó una trilogía secundaria, *AC Chronicles*, formada por tres juegos consistentes en plataformas 2D ambientados en India, Rusia y China, y siendo sólo en esta última en la que se incluye a una protagonista femenina: Shao Jun, una *assassin* que vuelve a casa en búsqueda de venganza, con talentos como la discreción o la agilidad, que son aprovechados por el emperador para funciones de espionaje y, al igual que Evie, su ropa se adapta a términos de practicidad. Por tanto,

todavía hasta este momento, las mujeres sólo tienen presencia en juegos secundarios, que no forman parte de la historia principal y que alcanzan menos público y, por tanto, menos ventas (Díaz, 2016; Santos, 2022).

El siguiente juego de la línea principal, *AC Origins* (2017), comportó una revolución en el sistema de juego, al renovar el sistema de combate, un mapa abierto y de mayor tamaño, acercándose así a un sistema similar al de los juegos de rol, y sería la primera de las tres entregas con este modo de juego (Corrales, 2018). Esta entrega sitúa la acción en el Egipto helénico en el que sus protagonistas, Bayek de Siwa y Aya de Alejandría, comparten escenario con Julio César y Cleopatra.

Aya, también conocida como Amunet, la diosa egipcia protectora cuyo nombre significa "la oculta" (Castel, 2004), tiene presencia como protagonista y cierto papel en la historia, pero es prácticamente poco jugable, lo que hace que Bayek sea el personaje principal jugable con el que explorar el mundo, mientras que con Aya sólo se pueden hacer diversas misiones (Santos, 2022). La protagonista de la narración del presente es Layla Gassan pero, al igual que Aya, tendrá poco peso en la historia y, aunque son mujeres fuertes, independientes y no están cosificadas, la problemática sigue centrándose en la poca presencia de mujeres protagonistas jugables. En la página web de Ubisoft sobre esta entrega no aparece información alguna sobre Aya ni Layla, y la imagen promocional incluye únicamente a Bayek (Ubisoft, 2023b).

El salto cualitativo de la representación de las mujeres llegaría con *AC Odyssey* (2019), cuya acción se sitúa en la antigua Grecia, con la posibilidad de elegir vivir la experiencia de juego o bien con Kassandra o bien con Alexios, sin que la elección afectase al desarrollo de la historia. Kassandra es un personaje no hipersexualizado ni estereotipado, es una mercenaria luchadora, feroz y fuerte, con un aspecto físico concordante con sus habilidades (Santos, 2022) y con una vestimenta también apropiada, muy similar entre ambos protagonistas.

Con su aparición, y con la decisión de la empresa de que Kassandra fuera el personaje canónico, es decir, que en las novelas fuera ella la protagonista, originó discursos de odio contrarios; una inclusión que peligró como apuesta empresarial, en tanto que se planteó descartarla

porque “las mujeres no venden” (*sic*). Y lo mismo ocurrió con Aya, descartando la idea por el mismo motivo (Alonso, 2022).

Pero, como apunta Sogorb (2021), en el tráiler de presentación de *Odyssey*, en el E3 de 2018, sólo se pudo apreciar a Alexios, y no a Kassandra, que no aparecería hasta el tráiler de presentación en la Gamescon de ese año, dos meses más tarde. Además, la portada del juego físico permitía la opción de poder elegir entre Kassandra o Alexios, si bien cabe apuntar que era Alexios en primer plano, por lo que era el que se percibía a primera vista en los comercios, y Kassandra sólo se percibiría, a pesar de ser la protagonista canónica, una vez comprado y abierto el juego. Interesante es, también, que en la imagen promocional de la página web de Ubisoft, la primera que es visible para las personas que la visitan actualmente, sólo aparece Alexios, mientras que Kassandra sólo aparece en una imagen promocional sobre un *crossover* con una entrega actual (Ubisoft, 2023c), no dándose la importancia que debería dársele como protagonista canónica, confirmada por la propia empresa.

Sin duda, se puede deducir que dichas polémicas propiciarían que, en la siguiente entrega, *AC Valhalla* (2020), se pudiese elegir el género del personaje, Eivor Varinsdottir, pudiéndolo cambiar en cualquier momento de la historia, al contrario que en *AC Odyssey*, por lo que Ubisoft manifestó que la elección no tendría cambios en el juego (Rodríguez, 2020). Sin embargo, el productor, Julien Laferrière, apunto que la opción canónica es escoger la opción ‘Que elija el Animus’, por la que el género cambiará “según el flujo de ADN que más fuerza presente en cada momento”, un hecho que encaja más con el *lore* (Delgado, 2020) y al que se le encuentra sentido mediante la experiencia de juego (Escribano, 2020).

Sin embargo, Nichols (2022) apunta que, gracias a dicha experiencia, se ha podido comprobar que Eivor mujer es la protagonista canónica. Primeramente, porque su apellido significa “hija de Varin”, el nombre de su padre, lo que se muestra la gran relevancia de la protagonista. Además, en el cómic *Assassin’s Creed Valhalla: Song of Glory*, el personaje también es Eivor mujer y, al elegir la opción que va cambiando entre Eivor femenino y masculino, se constata que éste último sólo es jugable durante dos arcos narrativos en la historia.

La narración de *AC Valhalla* se sitúa en la Inglaterra del siglo XI, asediada por los vikingos, una sociedad en la que las mujeres tenían cierta relevancia como guardianas o luchadoras (Femvibe, 2020). Eivor, en sus dos géneros, es valiente y feroz, con un físico acorde y con características comportamentales que únicamente dependen de las circunstancias históricas, no existiendo diferenciación entre género y, además, pudiendo llevar los mismos peinados y vestimentas (Shaev y Samoylova, 2022). Sin embargo, al igual que en las dos entregas anteriores, mientras que el equipo desarrollador quería una presencia únicamente femenina, se descartó por motivos de marketing.

A diferencia de Kassandra, Eivor mujer tiene más presencia en la actual página web del juego; sin embargo, en la primera imagen se observa al Eivor hombre en posición de lucha, mientras que Eivor mujer aparece en fotogramas paisajísticos, aunque en el tráiler se observa una presencia equilibrada en ambos (Ubisoft, 2023d). Y, al igual que en *Odyssey*, la versión física también permitía la opción de intercambiar, en portada, entre el Eivor femenino o masculino; sin embargo, sigue siendo el masculino el que aparece por defecto, pudiéndose cambiar al femenino al adquirirlo, siendo apartada de los primeros planos de nuevo.

Del mismo modo que Aveline y Evie, Aya tampoco tuvo presencia en el *merchandising* de las ediciones coleccionistas, pero más tarde se lanzaría una figura propia dentro de Ubicollectives. Shao Jun, sin embargo, no tiene figura, al no lanzarse ninguna de la trilogía *Chronicles* (Santos, 2022). En *Odyssey* ocurriría lo mismo: las tres figuras disponibles son de Alexios y no de Kassandra, de quien también lanzarían una posteriormente. Y, al contrario, en *Valhalla*, la única figura disponible representaba a Eivor mujer, lanzando la de Eivor masculino más tarde.

Ante la positividad de una mayor inclusión de las mujeres como protagonistas en la saga, la empresa anunciaría, en 2023, la próxima entrega: *AC Mirage*, muy esperada por los fans, pues se distancia de sus predecesoras en cuanto al sistema de juego, sin sistema RPG y con mundos de menor tamaño (Montes, 2022). El tráiler de presentación mostraría un único protagonista principal jugable: Basim, relegando de la presencia de mujeres de protagonistas jugables. En la página web, se presentan dos personajes femeninos: Roshan, maestra asesina de Basim, y Nehal,

de la que sólo conocemos que aconseja al protagonista (Ubisoft, 2023e). Asimismo, se han anunciado diversos juegos, pero sin especificar si tendremos representación femenina como protagonista principal.

Se puede establecer, pues, una evolución positiva de la representación de las mujeres a lo largo de la saga hasta la actualidad, pero con ciertos matices. Hemos pasado de una Aveline con una representación que deja mucho que desear hasta la incorporación de Kassandra o Eivor como mujeres fuertes, sin estar sexualizadas y otorgándoles especial importancia en la historia principal como protagonistas canónicas; sin embargo, se les sigue apartando de la promoción comercial.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación reside en analizar y clasificar los mensajes y discursos de odio discrepantes con la inclusión de una protagonista principal jugable[62], pero también canónica, en *Assassin's Creed Odyssey* (2018) y *Valhalla* (2020), en foros de habla hispana. La experiencia temporal observando estos mensajes ha motivado este estudio, por lo que se pretende estudiar bajo qué argumentos se fundamental los mensajes disconformes y calcular la magnitud de la polémica generada para, así, ahondar en si se ha producido un cambio en la estrategia empresarial en pro del marketing, a pesar de los mensajes de celebración del día de la mujer en redes sociales o sus políticas de género dentro del marco de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC).

Observamos un vacío en el campo de la investigación de género que, si bien se menciona, no profundiza en esta cuestión, por lo que este estudio permitirá, a su vez, concluir qué tipos de discursos de odio se emiten en el entorno digital y en base a qué argumentos se fundamentan ante la presencia de las mujeres como protagonistas principales.

[62] Se precisa matizar entre las protagonistas femeninas jugables, en las cuales se centra este estudio, y las no jugables: aquellas controlables por las jugadoras y aquellas que tienen cierto peso en la historia, pero no son controlables.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de dicho objetivo, se precisa, primeramente, extraer e interpretar los datos de las fuentes a las que se recurre, utilizando el motor de búsqueda en los distintos foros con operadores booleanos. Posteriormente, dichos datos se clasifican mediante un análisis de contenido cualitativo, en el que se recogen variables como el *engagement* que han tenido tanto los temas de debate como las respuestas ("me gusta" o comentarios), la identidad de género del/la emisor/a (de ser posible) o si sus intenciones son neutras, positivas o negativas.

Así, tal y como recomienda la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2016), no todo discurso de odio puede ser constituido como delito u objeto de sanción administrativa, por lo que, para su clasificación, se enmarcan dentro de los comentarios con carácter negativo (opuestos a la presencia de protagonistas femeninas), en el que se incluyen comentarios con o sin discurso de odio, entre los que se diferencian los **discursos de odio intolerantes/no sancionables**, amparados por la libertad de expresión (que igualmente deben ser combatidos, en tanto que promueven discriminación, estigmatización, menosprecio o estereotipos negativos) o los **discursos de odio sancionables**, aquellos que inciten actos de violencia, hostilidad o intimidación, atendiendo a la clasificación de l'Ajuntament de Barcelona (2023).

4. RESULTADOS

En total, se han analizado 11 foros de habla hispana, siendo uno el de la empresa desarrolladora, 9 sobre noticias y guías de videojuegos, como 3DJuegos, Eliteguias o Vandal, entre otros, y uno de los más polémicos en cuanto a la presencia habitual de discursos de odio en distintos temas: Forocoches. En estos, se han dado 29 temas de debate acordes al objeto de estudio: 17 refieren a *AC Odyssey* y 11 a *Valhalla*, siendo el restante de carácter neutro al tratarse de un meme sobre la saga al completo. La mayoría consisten en temas informativos (14), seguido de preguntas (13) u opiniones personales (9), siendo memes los dos restantes. El tándem opinión-pregunta es el más común (5), y sólo

en una ocasión en cada uno, se contiene información y pregunta e información, pregunta y opinión.

La mayoría son neutros (24), hecho que puede relacionarse con los tipos de contenido mayoritario, 3 son positivos y 2 negativos. Los usuarios con identidad de género masculina son mayoritarios (14), mientras que sólo se observan 4 usuarias femeninas, 3 no identificable, al no estar disponible en la información de perfil, uno prefiere ocultarlo y 6 son *bots*, al tratarse de información publicada por el propio foro.

De los 17 temas referidos a *Odyssey*:

- 11 versan sobre la canonicidad de Kassandra;
- 2 sobre la portada reversible;
- 2 son comentarios despectivos sobre la experiencia de juego;
- 1 sobre un *bug* que produce que daparezca desnuda y
- 1 sobre la negativa de la dirección de incluir sólo a Kassandra.

De las dos encuestas en las que se pregunta el personaje que se va a elegir, Kassandra es ganadora en ambas, con más de un 60% de los votos. Los temas positivos (3) alaban la presencia de una protagonista femenina, otro apunta que tiene sentido por *lore* y a otro le parece bien la portada reversible. El único tema que incluye un discurso de odio intolerable incurre a la estigmatización de género por comentarios despectivos generados a raíz de su experiencia de juego con Kassandra.

Con respecto a *Valhalla*, se han abierto 11 temas, todos neutros, dedicados al género de la protagonista:

- 2 informan sobre la primera imagen de Eivor mujer;
- 1 compara entre ambos géneros;
- 1 pregunta por qué el protagonista tiene hombre de mujer;
- 1 pregunta a quién se escogerá, ganando el Eivor masculino con un 85%;
- 1 pregunta quién es el canon;

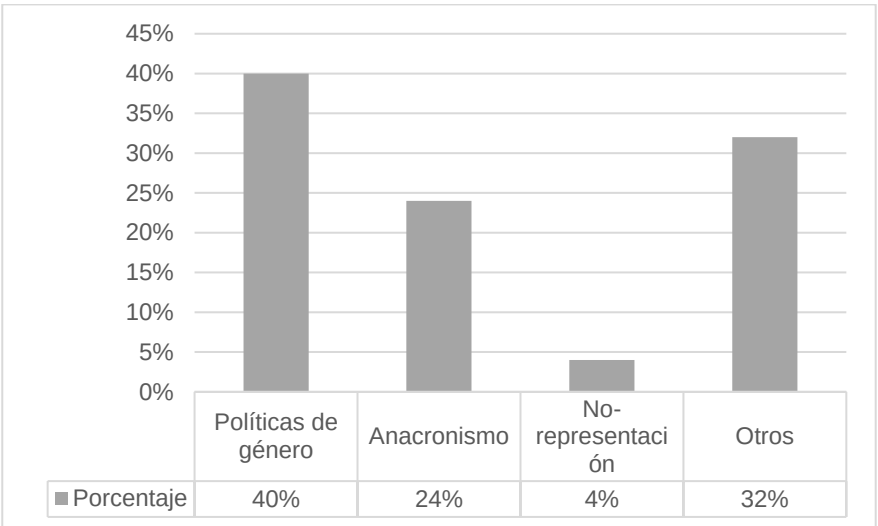
- 1 pregunta si Eivor mujer ha gustado;
- 2 informan sobre el cambio de género en cualquier momento (utilizándose en uno el vocablo género y, en otro, sexo, debido a comentarios negativos referidos a esto);
- 1 informa sobre el tráiler en el que se observa la historia de Eivor, y
- 1 pregunta si la presencia de los géneros de Eivor refiere a temas de igualdad que, aunque no conlleva discurso de odio porque únicamente se formula dicha pregunta, puede pensarse intrínsicamente que así es.

De las 245 respuestas recogidas, 150 (61,2%) comportan connotaciones negativas, mientras que 22 son positivas, centradas en destacar que prefieren jugar con mujeres protagonista, que les parece bien dicha inclusión porque esto, para las mujeres, es importante, pues los juegos con mujeres protagonistas sí venden, como *Tomb Raider* o *The Last Of Us II*. Un total de 86 respuestas se clasifican como neutras, no oponiéndose a la inclusión, pero matizando que hubiesen preferido poder elegir el género o entre dos historias diferenciadas, así como críticas hacia la discrepancia entre la campaña publicitaria, en la que sólo aparecía Eivor masculino, y la canonicidad de la protagonista femenina, o que la decisión de no incluir al Eivor mujer se clasifica como un ejercicio de cobardía y de falso abanderamiento de la igualdad de género, al contentar, de este hipotético modo, al público disidente de la presencia femenina, que resulta ser su mayor *target*.

De las 150 respuestas negativas, un 67,3% contienen discursos de odio indirecto, es decir, que no es explícito en el texto, pero muestra una opinión negativa acerca de la inclusión de las mujeres. Un 28% contienen, implícitamente, un discurso de odio intolerable, y sólo se ha encontrado un caso de discurso de odio que incite a la violencia, al que se debería añadir las respuestas eliminadas por la moderación, de los cuales 6 se eliminaron por su carácter ofensivo, 4 por *troleo*, 2 por contenido inapropiado/no permitido, 1 por *spam* y 1 por desvirtuarse del tema original, que bien podrían concebirse como discursos de odio

sancionables; sin embargo, su clasificación no procede al no poder conocer el contenido del mensaje. El Gráfico 1 muestra las distintas categorías en las que se clasifican los mensajes disidentes:

GRÁFICO 1. *Clasificación de los mensajes disidentes con la inclusión de una protagonista principal femenina en AC Odyssey y AC Valhalla*



Fuente: elaboración propia a partir de resultados

Los resultados del análisis han permitido clasificar los mensajes y discursos de odio en tres categorías:

- los que alegan que la presencia de protagonistas femeninas cumple con el mandato de **políticas de género o progresistas**;
- los que piensan que la representación de una protagonista femenina fuerte independiente resulta ser un **anacronismo** por el rol que tenían las mujeres en la épocas que se representan y
- los que afirman **no sentirse representados** con la protagonista si es femenina, a parte de otros que resultan **faltas de respeto**, que no pueden concebirse como una categoría *per se*.

Los primeros, califican a la inclusión de mujeres en roles protagonistas como respuesta a las demandas y a la adaptación de la "moda" de

movimientos progresistas o feministas, pro LGTBIQ+ o *woke* o, individualmente, a *Social Justice Warriors*[63]; o bien como medida publicitaria para el público femenino, y visto desde determinadas teorías conspirativas, incluso afirmando que, al final, se discrimina a los hombres por pensar distinto. Las respuestas indirectas de este tipo son mayoritarias (61), mientras que sólo 3 implican discurso de odio, con descalificativos hacia el género y hacia la lucha feminista, por lo que se clasifican como menospreciantes y estigmatizantes por pretender excluir a las mujeres de los espacios, hasta entonces, únicamente ocupados por hombres, como ocurre con esta industria cultural.

Los que refieren al anacronismo de las mujeres protagonistas en el marco temporal en el que se sitúa la acción, representadas como guerreras, fuertes e independientes, califican esto como una aberración o como hipócrita o manipulador, y refieren a que la historia no tiene la necesidad de ser adaptada a los pensamientos del siglo XXI, o que la narración debe obedecer el rigor histórico, porque la guerra era "cosa de hombres", o porque es una ficción histórica en la que no tiene cabida la igualdad de género, porque no es real. Gran parte de estas respuestas contienen discurso de odio indirecto (18), mientras que en 16 se muestra explícitamente, siendo calificados como estigmatizantes, discriminatorios y estereotipia negativa al perseguir que la situación de las mujeres se mostrara tal cual lo fue y no adaptándose a las condiciones y situaciones, aunque mejorables, de las mujeres en la actualidad.

Por último, la no-representación con la protagonista si es mujer es el caso menos visible, y los argumentos apuntan a que no lo soportan o les produce incomodidad, o preguntan por qué es malo que los hombres se identifiquen con personajes masculinos. Esto se cataloga dentro del discurso menospreciante, pero también cosificador al concebir a las mujeres como objeto de satisfacción de sus placeres personales.

En la categoría otros, se incluyen 4 comentarios que afirman jugar con mujeres por motivos cosificadores, y un total de 16 son despectivos

[63] Refiere a la persona que apoya la igualdad de derechos y oportunidades, y en el medio online se usa como descalificativo a las personas que denuncias actitudes racistas o sexistas, u otros. *Cambridge Dictionary* (s.f.). http://bit.ly/3G1w8gY

sobre el físico de las protagonistas, racistas o contra el colectivo LGTBIQ+ y también, en concreto, al colectivo trans, por lo que se categorizan como estigmatizantes.

5. DISCUSIÓN

Por lo que se ha podido observar, se expresa el anacronismo como una falta y una ofensa al rigor histórico, aun cuando se trata de "una obra de ficción inspirada en eventos y hechos históricos" (Bosman, 2015) y, sin embargo, no hay oposición a la presencia de criaturas mitológicas o teológicas. Se utiliza como pretexto la ideología contraria como "los malos", cuando el feminismo no debería concebirse como propio de una ideología o movimiento social, y debería respaldarse en la búsqueda de la mejora social, lo que denota implícitamente la posición ideológica desde la que provienen los mensajes.

La no representación con una protagonista femenina lleva a concluir que se sigue concibiendo al videojuego como un sector altamente masculino, a diferencia de lo que muestran estudios como los de la Agencia Española de Videojuegos, al no concebir tampoco la necesidad de las mujeres de sentirse representadas con protagonistas femeninas. Además, los datos demuestran que las mujeres protagonistas sí venden: *The Last Of Us II* se sitúa en tercer puesto de los videojuegos más vendidos de 2020, y *AC Valhalla* en séptimo (AEVI, 2020), y la saga *Tomb Raider* ha recaudado, en toda su historia, 88 millones de dólares, proviniendo la mitad de la última trilogía (IGN, 2022).

6. CONCLUSIONES

La industria del videojuego, como entretenimiento, es un fenómeno completamente estable como motor de crecimiento económico y nexo entre la cultura, la industria, la educación y las innovaciones en el ámbito de la tecnología y la salud. Los videojuegos son bienes culturales y artísticos en cuyos contenidos simbólicos se expresan valores, ideas y estéticas, y por esta amplia responsabilidad social generadora de progreso social, el sector se ha implicado con el compromiso de promocionar valores de igualdad, diversidad e inclusión (AEVI, 2023).

Sin embargo, la construcción del camino hacia una cultura que respete y fomente la expresión individual, independientemente de factores como el género, nacionalidad, raza, orientación sexual, religión, discapacidad, edad o condición socioeconómica choca con dos cuestiones que tienen su origen en matices culturales y sociales: por un lado, las políticas comerciales de las empresas y, por otro, los sesgos de género y las creencias de la sociedad. Como Murua (2020, p. 124) afirma:

> "los videojuegos expresan un ánimo de época y se presentan como discursos que se alimentan de modelos culturales existentes, pero a la vez los retroalimentan, ampliándolos. Los diversos títulos instalan en la crítica, la opinión pública y los propios jugadores, debates y reflexiones, algo que sucedió (…) con el cine, como lenguaje universal popular".

La tarea que desde la industria cultural del videojuego se lleva a cabo con una sociedad que todavía no asume la inclusión desde la tolerancia y la naturalidad, como se ha mostrado con esta investigación. Los mensajes recogidos sólo afirman la negatividad a la inclusión femenina desde una clara postura ideológica, disfrazando su misoginia con excusas que no pretenden nada más que la degradación y exclusión del género femenino, así como de otros colectivos vulnerables.

Se evidencia, pues, cómo dichos argumentos carecen de fundamento y se basan en ideologías misóginas que pretenden, únicamente, la exclusión de las mujeres en el ámbito de los videojuegos, por lo que su exposición es precisa, en el ámbito científico, para concluir que, lamentablemente, y aunque se haya avanzado en materia de género en las últimas décadas y gran parte de la sociedad aboga por políticas inclusivas, cierta parte está molesta con una justa, más que necesaria y fidedigna representación de las mujeres desde fuera del prisma heteropatriarcal en entornos que tradicionalmente han sido concebidos únicamente por y para los hombres.

Igualmente, se plantea la posibilidad de que las distintas polémicas infundadas por la inclusión de una mujer con el rol de protagonista jugable, como hemos analizado, hayan suscitado un cambio en la actitud de la corporación, al no considerar a mujeres como protagonistas principales jugables en la última entrega estrenada.

Asimismo, se propone, para futuras investigaciones, aplicar y seguir esta metodología en otras redes sociales, como Twitter, en la que cada día se observan discursos de odio hacia colectivos vulnerables por distintos motivos. Del mismo modo, se plantea ahondar en las políticas de RSC de género de las empresas de videojuegos, sus mensajes sobre ello en redes sociales y sus políticas de marketing que, en casos como el que nos ha ocupado, difieren de la política empresarial.

7. REFERENCIAS

AEVI (2021). La industria del videojuego en España en 2021. http://bit.ly/3FW9Gpv

AEVI (2023). Construyendo un sector del videojuego en igualdad. https://bit.ly/47ilgHX

AEVI e ISFE (2020). Las mujeres juegan, consumen, participan. Las numerosas formas en que las mujeres contribuyeron a la industria de los videojuegos en 2020. https://bit.ly/3Myf3z0

Ajuntament de Barcelona (2023). Què és el discurs d'odi? https://bit.ly/3srx3o4

Alfonso, S. y Aguilera, L. (2020). Desigualdades en el mundo de los videojuegos desde la perspectiva de los jugadores y las jugadoras. Investigaciones Feministas, 12(2), 677-689. https://doi.org/10.5209/infe.60947

Alonso, A. (2020, 21 de julio). Kassandra iba a ser el único personaje jugable de AC Odyssey, pero Serge Hascoët lo impidió. HobbyConsolas. https://bit.ly/3MxpzXn

Arroyo, C. y Esteban, B. (2022). Videojuegos online: escenarios de interacción y experiencias de violencia en mujeres gamers. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades, 14(3), 2-16. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4116

Assassin's Creed [@assassinscreed] (2022, 8 de marzo). Happy #InternationalWomensDay! Let's celebrate the fierce women of Assassin's Creed who inspire us each and every day [imagen] [tuit]. Twitter. https://bit.ly/473aV2m

Bailey, V. (2017). Girls and Assassin's Creed. Journal of Game, Game Art and Gamification, 2(2), Special Issue: International Conference of Games, Game Art and Gamification (ICGGAG2016). https://doi.org/10.21512/jggag.v2i2.7192

Bueno, T. y García, N. (2012, 5 – 7 de marzo). Estereotipos de género y videojuegos: análisis de la imagen de la mujer transmitida en sus carátulas [ponencia] I Congreso Internacional de Comunicación y Género, 1491-1507. Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla. Sevilla, España. http://hdl.handle.net/11441/38593

Bosman, F. G. (2015, 2 de diciembre). Assassin's Creed changing disclaimer. Frank G. Bosman Weblog van een cultuurtheoloog. https://bit.ly/3sqLZmi

Cabra, N. (2013). Muñecas de plomo y soldaditos de trapo. El videojuego como migración a otras experiencias de género. Nómadas, (39), 164-179. https://bit.ly/3MWIprh

Cambridge Dictionary (s.f.). Social Justice Warrior. En Cambridge Dictionary. Recuperado el 13 de noviembre, 2023, en http://bit.ly/3G1w8gY

Castel, E. (2004). Gran diccionario de Mitología Egipcia – Letra A. https://bit.ly/3sqMVXQ

Cecilia, M. (2018, 6 de abril). Feminismo en los videojuegos y el caso Gamergate. El Diario Feminista. https://bit.ly/3u45OQX

Companies Market Cap (2023). Top publicly traded video game companies by earnings. https://bit.ly/3syt9tn

Corrales, R. (2018, 27 de agosto). AC Origins: la paradoja del inicio de una saga que se renueva arriesgando. Europa Press. https://bit.ly/3SxiFVH

DEV (2020). Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2021. https://bit.ly/3QsU5CL

Díaz, K. (2016). The story of a video game: Reading the Assassin's Creed universe. [Trabajo Fin de Grado, Universidad DePaul: Chicago]. College of Liberal Arts & Social Sciences Theses and Dissertations, 210. https://bit.ly/49o1nAp

Díez, E. J. (2009). Sexismo y violencia: la socialización a través de los videojuegos. En Feminismo/s, 14, 35-52. http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.14.03

Delgado, M. (2020, 29 de diciembre). Assassin's Creed Valhalla: 'Que elija el Animus' el sexo de Eivor es la opción que más encaja con el lore. Vandal. https://bit.ly/3so0BCQ

Escribano, J. (2020, 30 de diciembre). El productor de Assassin's Creed Valhalla desvela qué versión de Eivor encaja mejor con la historia. Hobbyconsolas. https://bit.ly/3QMP2yz

Corriea, A. (2017, 9 de octubre). ‘Assassin’s Creed Origins’: Who Are Bayek, Senu and Aya? Fandom.com https://bit.ly/470I1jl

Femvibe (2020, 28 de octubre). A propósito de Eivør. https://bit.ly/3QQzFVY

Fernández, C. (2014). La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria. Revista de Estudios de Juventud, (106), 93-108. https://bit.ly/45Zpwuk

Fisburne, S. J. (2018). “Competent, capable and practically dressed”: The representation of women in the Assassin’s Creed series. Mildwest Journal of Undergraduate Research, (9), 18-36. https://bit.ly/3QQ0zxa

Gala, R. P. y Samaniego, F. (2021). Videojuegos y género, aportes para pensar la industria argentina. Cuadernos del centro de estudios en diseño y comunicación, (130), 79-95. https://doi.org/10.18682/cdc.vi130.4892

Griggs, B. (2014, 9 de octubre). #Gamergate: ¿el movimiento antifeminista de los videojuegos? CNN Español. https://cnn.it/3FNBIDK

IGN (2022, 3 de mayo). Se revelan las ventas de la saga Tomb Raider a lo largo de su historia tras la compra de Embracer Group. https://bit.ly/4653w11

LGTBQ Game Archive (2010, 31 de mayo). Jacob Frye in Assassin’s Creed: Syndicate. https://bit.ly/473oBua

Martínez, M. M. y Muñoz, A. M. (2018). Las mujeres en las iconografías femeninas en los videojuegos. En J. Muñoz, S. Martínez y B. Peña (Eds.), La realidad audiovisual como nuevo vehículo de comunicación (pp. 255-269). Gedisa

Martínez, M. M. y Muñoz, A. M. (2021). Agresiones a mujeres a través de los videojuegos. South Florida Journal of Development, 2(1), 236-248. https://doi.org/10.46932/sfjdv2n1-018

Molares, J., Badenes, V. y Legerén, B. (2022). La hipersexualización de la mujer en los videojuegos de lucha: el caso de Chun Li en Street Fighter. aDResearch ESIC International Journal of Communication Research, 28, e232. https://doi.org/10.7263/adresic-28-232

Montes, J. (2022, 13 de septiembre). Assassin’s Creed Mirage, vuelta a los orígenes. Muy Computer. https://bit.ly/3MyFpB6

Murúa, G. (2022). (Re)presentaciones de las sexualidades en videojuegos. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, (165). https://doi.org/10.18682/cdc.vi165.7028

Newzoo (2021). Global Games Market Report. The VR & Metaverse Edition. https://bit.ly/476zvz7

Nichols, D. (2022, 12 de julio). Assassin's Creed Valhalla – The Differences Between Eivor and 'Male Eivor. Gamerant. https://bit.ly/3ufj6u0

Onlygames (2020, 11 de agosto). Assassin's Creed: Valhalla mostró el lado femenino de Eivor en un nuevo tráiler que despertó polémica. Onlygames. https://bit.ly/474ZtDe

ONU (2019). La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio. https://bit.ly/3sl0Q1L

Paredes, G. (2018). Análisis de la mujer transmitida en las actuales carátulas de videojuegos. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 40. https://hdl.handle.net/11441/71895

Paredes, G. (2022). Empoderamiento en la representación de los personajes femeninos de videojuegos. Sensibilización ante problemas sociales con The Last Of Us parte II. Obra Digital, (22), 81-96. https://doi.org/10.25029/od.2022.330.22

PNGKIT (2023). Assassin's Creed Liberation Outfits All – Aveline de Grandpré. https://bit.ly/3MF36Ye

Ponce de León, P. (2020, 26 de agosto). La mujer se abre paso en el mundo del videojuego: más programadoras y más personajes protagonistas. UOC News. https://bit.ly/3QURqU3

Ricoy, C. y Ameneiros, A. (2015). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos. Una perspectiva de género. Revista Complutense de Educación, 27(2), 1291-1308. http://hdl.handle.net/11162/120884

Rodríguez, D. (2020, 26 de mayo). Assassin's Creed Valhalla: la decisión de que Eivor sea hombre o mujer no afectará al juego. Hobbyconsolas. https://bit.ly/47xdjhL

Santana, N. (2020). Estudio Género, Gamers y videojuegos: Una aproximación desde el enfoque de género, al consumo de videojuegos y la situación de las jugadoras en el sector. Cátedra Telefónica. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://bit.ly/40A3UUf

Santos, N. (2022). Assassins and the Creed: A look at the Assassin's Creed series, Ubisoft and women in videogames industry. En J. Drycott [ed.], Women in Historical and Archaeological Video Games (pp. 25-56). Walter de Gruyter gmbH.

Saquillo, P., Ros, C. y Bellver, M.ª. C. (2008). El rol de género en los videojuegos. Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información, 9(3), 130-149. https://bit.ly/3MAFTGM

Shaev, Y. y Samoylova, E. (2022). Semiotics of Gender in the Video Game Void: Postmodern Motifs. Specialusis Ugdymas, Baltic Journal of Special Education, 1(43), 209-214. https://bit.ly/3QxrLzb

Sogorb, R. (2021). El trato de género en la localización de videojuegos: estudio de caso de "Assassin's Creed Odyssey". [Trabajo Fin de Grado. Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. https://ddd.uab.cat/record/256173

Steenbakker, M. (2021). A Powder Shrouded in Pettitcoats and Lace: The Representation of Gender Roles in Assassin's Creed III: Liberation. New Horizons in English Studies, 6, 92-110. http://dx.doi.org/10.17951/nh.2021.6.92-110

Tejada, L. (2017, 7 de julio). Assassin's Creed Origins: Ubisoft, mujeres y viceversa. Todasgamers. https://bit.ly/49wujGw

Tejada, L. (2018, 11 de marzo). Assassin's Creed Origins: Ubisoft, mujeres y viceversa (Parte II). Todasgamers. https://bit.ly/40xoe8G

Tones, J. (2014, 25 de octubre). Gamergate: los videojuegos en su peor momento. ElDiario.es. https://bit.ly/3QTA9uj

Ubisoft (2022, 25 de septiembre). Community Spotlight de AC: AC Sisterhood. https://bit.ly/47seLlh

Ubisoft (2023a). Assassin's Creed Syndicate. https://bit.ly/3sv0NjO

Ubisoft (2023b). Assassin's Creed Origins. https://bit.ly/3QCAujT

Ubisoft (2023c). Assassin's Creed Odyssey. https://bit.ly/3QUZoMY

Ubisoft (2023d). Assassin's Creed Valhalla. https://bit.ly/3QUb3LX

Ubisoft (2023e). Assassin's Creed Mirage. https://bit.ly/49zAjOI

Vandal (2023). Juegos de la saga Assassin's Creed. https://bit.ly/49tQ8qi

ANÁLISIS DE LOS MODELOS ANATÓMICOS 3D TIPO ÉCORCHÉ PUBLICADOS EN INTERNET: CALIDAD, PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD CORPORAL

ÓSCAR HERNÁNDEZ-MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El arte y la anatomía han estado ligados desde la antigüedad. Fruto de esta colaboración surgieron las primeras ilustraciones científicas del cuerpo humano, de gran interés para la transmisión del conocimiento en el área de la medicina, y asimismo se desarrolló la anatomía artística, que permitió adquirir a pintores y escultores un profundo entendimiento de la morfología de nuestra especie y aumentar la precisión de sus representaciones.

Algunos autores consideran que ciertas pinturas rupestres del paleolítico podrían ser catalogadas como ilustraciones científicas, ya que describen la morfología de los animales e, incluso, en algunos casos parecen mostrarse sus órganos vitales en lo que podría ser un intento de transmitir a jóvenes cazadores dónde debían apuntar sus lanzas (De la Flor, 2005).

Durante varias civilizaciones de la antigüedad como la egipcia, babilónica, china e india se crearon ilustraciones de carácter anatómico en materiales tan diversos como la seda, la piedra o el metal (Mitrousias et al., 2020).

Más tarde, el interés por la anatomía fue notable en la cultura griega, pese a que las disecciones de cadáveres humanos estaban prohibidas por razones religiosas (Calkins et al., 1999). No obstante, gracias al

estudio de diferentes especies animales se pudo alcanzar una idea aproximada de cómo debían estar dispuestos los órganos en el ser humano.

Las restricciones relacionadas con el estudio de cuerpos de personas fallecidas se mantuvieron en términos generales durante el imperio romano y buena parte de la edad media, dificultando el conocimiento profundo de las estructuras anatómicas y su aplicación al arte. Durante estos periodos, los anatomistas se limitaron en muchos casos al estudio de las descripciones dejadas por científicos clásicos como Galeno o Aristóteles (Mavrodi y Paraskevas, 2014). En 1231 Federico II, emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, autorizó la disección de cuerpos humanos en las escuelas médicas, lo que favoreció el desarrollo del saber anatómico (Ghosh, 2015).

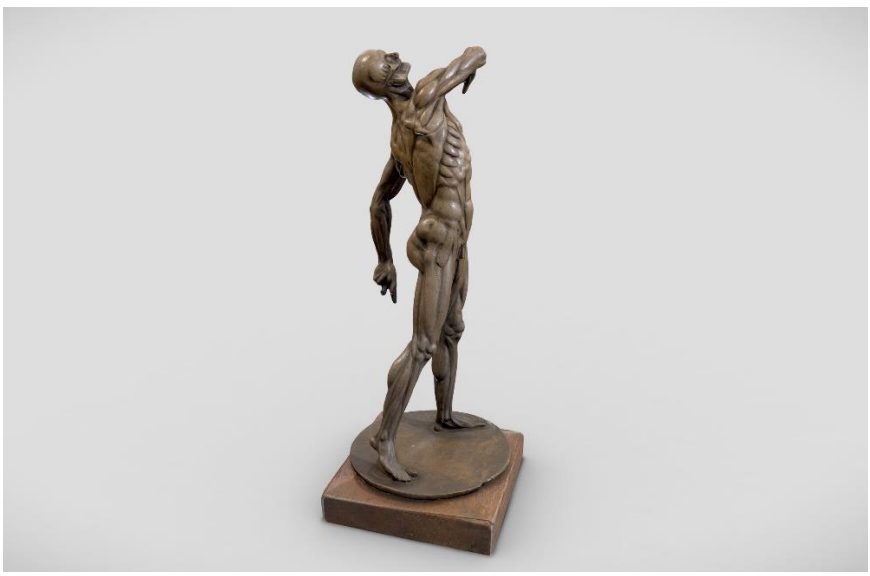
En siglos más recientes, con la relajación de las prohibiciones de utilización de cadáveres, diferentes artistas tuvieron la oportunidad de realizar estudios de anatomía humana a partir de disecciones y dejaron numerosos dibujos, grabados y esculturas representando las diferentes estructuras del organismo. Esta actividad fue especialmente notable en el Renacimiento, periodo durante el cual diferentes artistas se interesaron por el estudio morfológico del cuerpo humano a través de disecciones, destacando entre ellos personajes tan ilustres como Leonardo da Vinci o Miguel Ángel Buonarroti (Arrechea García et al., 2023; Jose, 2001; De la Hoz Rojas, L. y Lahera Fernández, E.L., 2016; Macchiavello-Macho, R. A. y Bolelli-Díaz, C. V., 2019). Gracias al conocimiento profundo que poseían de la anatomía, estos virtuosos creadores fueron capaces de realizar representaciones enormemente precisas del cuerpo humano. Otro notable ejemplo de la colaboración entre artistas y anatomistas en esa época es el libro De humanis corporis fabrica, de Andreas Vesalius, que cuenta con diversas ilustraciones que reflejan con gran exactitud la anatomía del ser humano, realizadas por artistas de gran talento, como Jan Stephan van Calcar (Passavanti, 2019).

Con el fin de facilitar el estudio de la anatomía, se han elaborado desde hace siglos modelos tridimensionales, utilizando materiales como el marfil, la cera, el papel maché, la escayola, la madera, etc. (Narang et al., 2021), que reproducen la anatomía del ser humano en tres

dimensiones, ya que de esa forma es más fácil comprender cómo son sus estructuras y realizar luego representaciones más precisas.

Dentro de los modelos anatómicos, el conocido como *écorché*, o modelo anatómico desollado, es decir, sin piel, era el más utilizado para el estudio de la anatomía superficial por los artistas debido a que representaba esencialmente las estructuras que tienen una repercusión visual en la superficie del cuerpo humano, principalmente los músculos y los huesos. El estudio de la miología adquiere gran importancia para los artistas a partir del Renacimiento y en esa época surgen diferentes dibujos, pinturas y esculturas representando a humanos desprovistos de piel (Hernández, 2012; Tanner, 2021). Dichas representaciones podían ser láminas o figuras en tres dimensiones y estaban elaboradas en diferentes materiales y tamaños (Figura 1).

FIGURA 1. *Figura anatómica de tipo écorché creada por Pietro Francavilla (1547–1615)*

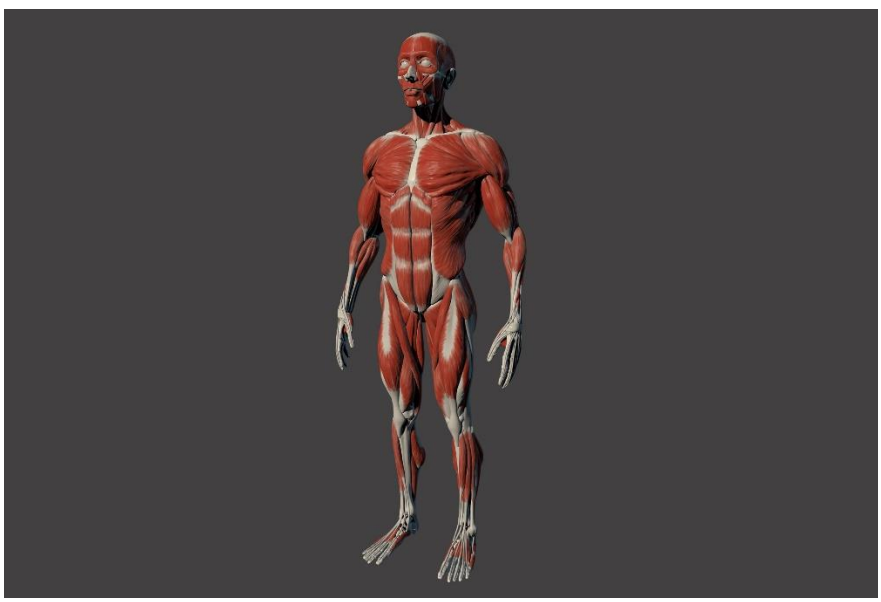


Fuente: Museo Virtual de Malopolska. Imagen de dominio público CC0

Hoy día, muchos de los modelos tridimensionales se realizan en formato digital en una buena medida (Figura 2). Desde hace décadas, las tecnologías digitales 3D permiten crear objetos que pueden ser explorados en pantalla o mediante dispositivos de realidad virtual, ampliada

y mixta. Los modelos anatómicos 3D constituyen un importante avance en el campo de la enseñanza de la anatomía y han supuesto un salto evolutivo en relación con las figuras tridimensionales clásicas. Gracias a estas tecnologías, el modelo puede observarse desde distintos puntos de vista, escalarse para ampliar o reducir su tamaño, ver zonas reducidas en detalle, visualizar mediante transparencia partes que de otra manera estarían ocultas tras otros elementos, montar y desmontar algunas partes del modelo, ocultarlas o mostrarlas según interese (Hernández-Muñoz et al., 2023), añadir etiquetas con datos de las diferentes partes o ampliar la información mediante enlaces. Debido a la incesante evolución de estas tecnologías, se han ido incorporando en las últimas décadas nuevas características que mejoran la funcionalidad de este tipo de material didáctico, haciendo más fácil y atractivo el estudio de la anatomía artística.

FIGURA 2. *Modelo 3D de écorché publicado en Sketchfab.com*



Fuente: "Male Full Body Ecorche" (https://skfb.ly/KFyA) por Diego Luján García, bajo licencia CC BY 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Estas figuras digitales son utilizadas frecuentemente como referencia anatómica por artistas y diseñadores, especialmente durante su periodo

de formación y son una valiosa herramienta de estudio de la morfología humana. Sin embargo, la mayoría de los que están disponibles en la actualidad en las principales plataformas de modelos 3D están basados en proporciones corporales masculinas idealizadas. A esto hay que añadir que los pocos modelos femeninos existentes suelen presentar notables exageraciones de ciertas regiones con una intención hipersexualizadora, lo que puede tener implicaciones en la precisión y efectividad de la enseñanza de la anatomía, así como en la perpetuación de estereotipos de género.

Además, muchos de los modelos anatómicos que se comparten a través de las plataformas más importantes de Internet pueden contener errores porque no están creados por profesionales de la anatomía o del modelado 3D, sino por personas aficionadas o estudiantes en proceso de formación, que no poseen los conocimientos suficientes como para crear materiales de calidad adecuada. Por ese motivo, es importante evaluar la calidad de estos modelos y ver en qué medida contienen errores para poder alertar a los usuarios que los quieran utilizar como referencia para su creación artística o para sus ilustraciones, diseños etc.

Recientemente, algunos autores han realizado propuestas para mejorar la precisión anatómica de los modelos 3D (De Azevedo y Araújo, 2020), aunque todavía serán necesarios muchos más trabajos en este sentido para lograr una representación adecuada del ser humano.

El objetivo de este estudio fue analizar la calidad científica de los modelos anatómicos 3D destinados al estudio de la anatomía artística que han sido publicados en la web de Sketchfab.com, principal plataforma de Internet para compartir objetos 3D. El análisis se enfocó desde una perspectiva de género y atendiendo también a la diversidad corporal, con el fin de detectar aquellos aspectos que pudieran dificultar una representación objetiva de la morfología del cuerpo humano en su conjunto.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos principales

Con el fin de valorar la calidad científica y la posible presencia de sesgos sexistas o debidos a prejuicios en relación con el tipo corporal de los modelos 3D anatómicos, se establecieron los siguientes objetivos principales:

- Analizar, desde una perspectiva de género y de diversidad corporal, la objetividad científica de los modelos anatómicos 3D tipo *écorché* publicados en plataformas de Internet.
- Detectar aspectos que reflejen distorsión en la representación del cuerpo humano en dichos modelos.

2.2. Objetivos secundarios

Para facilitar la consecución de los objetivos principales, se consideró necesario establecer una serie de objetivos secundarios, que se detallan a continuación:

- Identificar modelos anatómicos tipo *écorché* de cuerpo entero publicados en Internet excluyendo los obtenidos mediante digitalización 3D y aquellos que tienen un carácter excesivamente estilizado (tipo dibujo animado).
- Valorar la calidad gráfica media de los modelos.
- Determinar la precisión anatómica media de los modelos.
- Identificar aspectos en dichos modelos que impliquen un posible sesgo de género.
- Detectar y analizar las distorsiones presentes en la representación del cuerpo humano en los mencionados modelos, que pudieran reflejar ciertos prejuicios en relación con la morfología corporal del ser humano.

3. METODOLOGÍA

El primer paso fue la selección de los modelos que iban a ser analizados. En concreto, el estudio se centró en aquellas figuras anatómicas humanas de tipo desollado (*écorché*), con representación del cuerpo entero, tanto de sexo masculino como femenino.

A continuación, se identificaron las plataformas más populares de Internet dedicadas específicamente a la publicación de objetos 3D. En todas ellas se realizó una búsqueda de modelos anatómicos de tipo *écorché* introduciendo en sus respectivos buscadores los siguientes términos relacionados con ellos: *écorché*, *anatomy*, *muscles* y *muscular*.

Tras realizar estas búsquedas, se comprobó que con cada uno de los términos introducidos aparecían muchas de las figuras que habían sido halladas en la búsqueda con las otras palabras clave, pero en diferente orden, lo que hacía muy difícil diferenciar que modelos ya había sido contabilizados y cuáles no. Se decidió entonces utilizar como único término de búsqueda la palabra *écorché*, ya que ésta era la que había devuelto o un mayor número de resultados al introducirla en el buscador.

Siguiendo el citado procedimiento, se pudo determinar que la plataforma Sketchfab.com era la que poseía un mayor número de figuras anatómicas de cuerpo entero representando el sistema músculo esquelético del ser humano. Asimismo, se comprobó que muchas de las figuras que aparecían en su web, también habían sido publicadas en otras plataformas analizadas, por lo que si se añadían a la muestra modelos de diferentes plataformas podría resultar muy complejo filtrar aquellos que estaban repetidos debido al elevado número de ellos que se iban a estudiar. Por ese motivo se decidió analizar únicamente una muestra de modelos publicados en Sketchfab, teniendo en cuenta la importante cantidad de figuras anatómicas presentes en su web, que superaba incluso la suma de todas las publicadas en el resto de las plataformas.

En una segunda fase, se identificaron por medio del buscador de objetos 3D todos los modelos de tipo *écorché* publicados en la web de Sketchfab y, de ellos, se seleccionaron aquellos que estaban representados de cuerpo entero. Posteriormente se registraron los datos,

incluyendo toda la información referente al sexo, rango de edad, grado de desarrollo muscular, calidad gráfica de los modelos tridimensionales, presencia o no de textura de color, corrección anatómica de los modelos y, finalmente, la forma en la que había sido representado el género del modelo.

Para lograr los objetivos planteados en este estudio, se analizaron los siguientes parámetros:

- Porcentaje de modelos de sexo masculino y femenino. Para ello se contabilizaron todos los modelos de tipo *écorché* que existían en la web y se calcularon los porcentajes relativos para cada uno de los sexos.
- Calidad gráfica media
- Corrección anatómica media
- Grado medio de desarrollo muscular en modelos de sexo masculino y femenino.
- Porcentaje de modelos con representación de genitales/mamas y grado medio de desarrollo.

La calidad gráfica media se calculó como la media aritmética de las calificaciones asignadas a cada modelo en relación con aspectos tales como la corrección y definición de la técnica de modelado, corrección y definición de la textura de color y ausencia de errores técnicos en el modelo 3D. La valoración de estos aspectos fue realizada por un especialista en modelado 3D que puntuó de 0 a 10 cada figura analizada en función de los citados aspectos.

La precisión anatómica de los modelos analizados se determinó según una escala de 0 a 10 puntos, y la valoración fue realizada por un licenciado en medicina y cirugía. Se tuvo en cuenta la presencia o ausencia de errores anatómicos, prestando especial atención a la correcta posición y orientación de las estructuras, la adecuada proporción entre los diferentes elementos, así como a la exactitud en la representación de su morfología.

Dentro de los aspectos relacionados con un posible sesgo de género, se valoró el grado de desarrollo muscular de los modelos, ya que se observó con frecuencia una exageración del tamaño y definición de los músculos, especialmente en modelos masculinos. Para ello se calculó la media aritmética del conjunto de puntuaciones otorgadas para cada sexo en relación con ese parámetro. Las puntuaciones se establecieron según una escala de 0 a 10, siendo cinco el valor correspondiente al desarrollo muscular medio esperable para un individuo de ese género y edad aparente. El valor 0 se correspondería con un sujeto con una completa atrofia muscular y la puntuación de 10 con aquellos individuos con una hipertrofia muscular extrema. De forma similar se determinó el grado medio de desarrollo de genitales y mamas presentes en los modelos. Todas las valoraciones fueron emitidas por un licenciado en medicina y cirugía.

La última fase del estudio consistió en el análisis de los datos recogidos, con el fin de determinar si existían diferencias entre sexos en cuanto al número de figuras de hombres y mujeres que aparecían publicadas en la plataforma y si se observaba algún tipo de sesgo en la manera en la que ambos géneros habían sido representados.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se identificaron 20 plataformas de Internet dedicadas a la publicación de objetos 3D: Turbosquid, Sketchfab, Cgtrader, Free3D, Renderhub, Ultimaker Thingiverse, Cults3d, Autodesk Instructables, Myminifactory, Printables, Pinshape, 3Docean, Daz3D, Pond5, Etsy, Renderosity, Shapeways, Cubebrush, Crealitycloud, 3DExport.

Tal y como se ha comentado en el apartado de metodología, el estudio se centró en la web de Sketchfab.com, debido a que esta era, con enorme diferencia, la que poseía un mayor número de modelos anatómicos del sistema músculo esquelético. No se tomaron modelos de otras plataformas para evitar los duplicados, puesto que en muchas de ellas aparecieron modelos que ya habían sido analizados en Sketchfab.com.

Tras la búsqueda del término *écorché* en el buscador de la web de Sketchfab.com, se identificaron 428 modelos 3D, de los cuales 369 eran modelos anatómicos de ser humano y 59 mostraban la anatomía de diferentes especies animales. De los modelos humanos, únicamente 111 eran representaciones de cuerpo entero, mientras que las otras 258 se centraban en regiones concretas de la anatomía humana, tales como la región torácica, la cabeza o las extremidades. Del total de modelos de cuerpo entero, 94 de ellos eran masculinos y 17 femeninos.

Doce de las figuras identificadas se correspondían con modelos de tipo *écorché* escaneados a partir de modelos didácticos conservados en diferentes museos. Este tipo de materiales no se analizaron en este trabajo debido a que el interés del estudio se centraba en los modelos tridimensionales elaborados mediante programas de diseño asistido por ordenador.

Asimismo, se identificaron cuatro modelos que no estaban realizados siguiendo los criterios habitualmente tenidos en cuenta para la elaboración de ilustraciones científicas, sino que mostraban una excesiva estilización morfológica, con aspecto de dibujo animado, frecuentemente de tipo manga. Este tipo de modelos también se descartó pues tenían características marcadamente diferentes de las que poseen las figuras utilizadas habitualmente como referencia para el estudio de la anatomía humana en las que se cuidan especialmente las proporciones corporales y la forma de sus estructuras anatómicas para que sean coherentes con las encontradas en individuos reales.

En relación con la calidad gráfica de los modelos, el valor medio otorgado en las valoraciones por un experto en modelado 3D, considerando una escala de 0 a 10 puntos, fue de 4,87.

Entre los modelos analizados, 36 tenían una calidad gráfica alta o muy alta (32,43%), con valores superiores o iguales a siete. Sin embargo, 51 écorchés (45,13%) obtuvieron una puntuación menor de cinco.

Algunos de los errores más frecuentemente detectados se correspondían con alteraciones de la textura de color originadas por una mala técnica de pintura digital, con una mala definición de los detalles, o por un mapeado incorrecto, es decir, una mala correspondencia entre la imagen que contiene la información de color del modelo 3D y la malla

poligonal. Otras veces, las incorrecciones se debían a problemas en las técnicas de escultura digital. La alteración de este tipo más frecuentemente encontrada fue la falta de definición en el modelado 3D o una deficiente representación de los cambios de volumen, quedando en muchos casos las divisiones entre músculos como un mero surco superficial. En otros casos, estas divisiones estaban exageradamente marcadas con surcos que alcanzaban una profundidad en la que atravesarían los planos musculares profundos, así como otras estructuras anatómicas. También se observó con cierta frecuencia una irregularidad de la superficie de la figura por falta de suavizado, percibiéndose diferentes bultos y oquedades en la musculatura que no se correspondían con la morfología de esa región.

Otro de los problemas técnicos contemplados en diferentes modelos, estaba relacionado con una mala configuración de los materiales responsables de la apariencia física del modelo. Asimismo, en algunas figuras, la escasa definición de la malla 3D daba lugar a un modelo excesivamente liso y de aspecto poco natural.

Finalmente, la iluminación fue inadecuada en varios de los modelos anatómicos, siendo escasa la luz que incidía en algunas regiones, especialmente en las zonas posteriores. Esto era debido a la ausencia de personalización de las luces disponibles en el área de configuración de la plataforma.

La precisión anatómica de los modelos analizados se determinó según una escala de 0 a 10 puntos, como se explicó previamente, y el valor medio obtenido fue de 4,53 unidades. No obstante, esta fue muy variable de unos modelos a otros, obteniendo 22 de ellos una puntuación superior a siete, aproximadamente la cuarta parte (25,89%), mientras que otros 45 modelos (39,82%) fueron valorados con una nota inferior a cinco debido al elevado número de errores anatómicos detectados en ellos.

Los errores anatómicos más frecuentemente detectados estaban en relación con una mala posición u orientación de las estructuras, especialmente de los músculos y de sus tendones de inserción. También se vieron con frecuencia desproporciones de algunos elementos en relación con otros, poseyendo un tamaño mucho mayor o menor del correcto.

En ocasiones, también se observaron músculos que poseían una forma inadecuada o fascículos de un grosor exagerado. En aquellos modelos que poseían un aspecto menos profesional, con frecuencia se podían observar un mayor número de errores anatómicos y, en algunos de ellos, la musculatura no poseía apenas definición o aparecían incluso elementos que no existen en el ser humano.

En relación con la representación de género, se observaron algunos sesgos llamativos relacionados con el grado de desarrollo muscular de la figura, la representación de glándulas mamarias o la presencia de los genitales externos. Así, se comprobó que los modelos masculinos presentaban un mayor grado de desarrollo muscular en relación con el esperable en un individuo adulto joven, según la escala antes citada de 0 a 10 puntos, alcanzando una media de 6,3, es decir, un valor más elevado que el esperable para un varón joven. Sin embargo, el grado de desarrollo de la musculatura de los modelos femeninos mostró un valor ligeramente inferior, aunque muy próximo al esperado para una mujer joven, siendo la media de todos los valores otorgados a los modelos de 4,6 puntos.

En cuanto a la representación de los genitales, únicamente catorce modelos masculinos poseían pene y testículos (14,9%), mientras que en los modelos femeninos únicamente una figura presentaba vulva (5,9%). Por otra parte, 11 de los 17 modelos femeninos habían optado por representar las mamas (64,7%), mientras que en ninguno de los masculinos aparecían estas. Además, se observó que, en muchos casos, las glándulas estaban sobredimensionadas, mostrando un mayor tamaño del esperado. Asimismo, se apreció una exageración de determinados rasgos que diferencian el cuerpo de los hombres y de las mujeres, incrementando el tamaño de la región glútea, por ejemplo, en los modelos femeninos más allá de lo esperado y haciendo exageradamente delgada la cintura en relación con lo esperable para una mujer joven.

5. DISCUSIÓN

Los datos obtenidos tras el análisis de los modelos anatómicos de tipo *écorché* en la web de Sketchfab permiten realizar algunas interesantes

reflexiones. En primer lugar, llama la atención la calificación media obtenida en las valoraciones de la calidad gráfica de este tipo de materiales. El bajo valor alcanzado, con una media de 4,87 sobre 10, refleja la existencia de un excesivo número de figuras con errores de ejecución en el modelado o con fallos técnicos que alteran el resultado esperado, no logrando alcanzar un aspecto suficientemente profesional.

Este elevado número de modelos con errores visibles en su ejecución denotan una factura no profesional de los mismos. Algunos de los modelos que se publican en este tipo de plataformas probablemente están realizados por estudiantes o aficionados al modelado 3D que no poseen todavía los conocimientos necesarios para realizar trabajos con aspecto profesional. No existen en la mayoría de estas webs filtros que permitan diferenciar entre las figuras realizadas por expertos en la materia y aquellas que han sido ejecutadas por personas no especializadas en este tipo de tareas. Aunque es cierto que los modelos con mejor apariencia tienen más visitas que aquellos con peor aspecto, los usuarios menos familiarizados con el modelado 3D o con la anatomía pueden no tener suficiente criterio como para diferenciar los modelos creados por profesionales de aquellos que no lo son, lo que puede derivar en una mala selección de las referencias utilizadas para sus trabajos y una disminución de la calidad de los productos que generan. En este sentido, sería recomendable una mejor formación técnica de los usuarios que publican objetos 3D en este tipo de plataformas o, al menos, una mayor concienciación por su parte de que los productos que cuelgan en este tipo de páginas pueden dar lugar a errores de interpretación de los usuarios que los visualizan o descargan y que, por tanto, deberían ser muy escrupulosos a la hora de compartir materiales que no cumplen todavía con unos criterios mínimos de calidad.

Con el propósito de mitigar los errores más recurrentes en el proceso de modelado 3D y mejorar la calidad gráfica de los objetos publicados en este tipo de plataformas, resultaría de utilidad la creación y publicación de unas recomendaciones básicas para la elaboración de modelos 3D, incluyendo aspectos relacionados con el modelado y la escultura digital, así como indicaciones para una correcta pintura digital o configuración de materiales, entre otras cuestiones. Así, por ejemplo, sería

muy útil una formación mínima para creadores y diseñadores en relación con la optimización de los modelos con el fin de reducir su peso y mejorar el rendimiento en pantalla o en relación con la configuración de materiales, lo que redundaría en una mejor apariencia de los objetos que publican. También sería deseable la publicación de información sencilla para mejorar la iluminación de las escenas. En concreto, acerca de cómo incorporar diferentes luces y controlar su ubicación y características con el fin de obtener una iluminación más correcta para facilitar la percepción de todos los elementos que constituyen el modelo 3D.

Por otra parte, sería bastante recomendable establecer algún mecanismo de filtrado en las plataformas destinadas a compartir objetos 3D que impida la publicación de aquellos modelos que no cumplan con unos estándares mínimos de calidad. Evidentemente, este proceso exigiría la participación de especialistas en modelado 3D, así como la supervisión de especialistas para valorar los productos relacionados con cada una de las distintas áreas del conocimiento, lo que supondría un coste añadido para las plataformas, aunque contribuiría, sin embargo, a una percepción más positiva de su utilidad por parte de los usuarios.

Respecto a la precisión anatómica de los modelos analizados, los errores anatómicos detectados en muchos de ellos reducen considerablemente la calidad científica de estos materiales. Sería deseable, por tanto, establecer algún tipo de distinción entre aquellos materiales que han sido generados o supervisados por expertos en anatomía y aquellos que no han dispuesto de este tipo de control y que, por tanto, podrían contener algunas incorrecciones. De esa forma, los usuarios tendrían un criterio fiable a la hora de determinar qué materiales utilizan como referencia para sus proyectos. Al igual que ocurre con los documentos de texto publicados en internet, los materiales gráficos también pueden contener todo tipo de errores. Por ese motivo, conviene consultar fuentes fiables a la hora de buscar este tipo de ilustraciones tridimensionales para el estudio de la anatomía o como referencia para la elaboración de productos basados en la figura humana.

Este estudio se ha limitado al análisis de modelos que representaban la anatomía humana, por lo que sería recomendable extender esta investigación en un futuro a modelos de anatomía veterinaria, con el fin de

comprobar la calidad y la precisión científica de ese tipo de materiales. No obstante, un repaso visual rápido por los modelos de animales publicados en las plataformas mencionadas nos hace pensar que posiblemente adolecen de las mismas problemáticas que las ya mencionadas para el ser humano en relación con la calidad de su ejecución técnica y la precisión anatómica de dichas figuras.

En relación con el sexismo en los modelos 3D, uno de los aspectos que han llamado la atención durante el análisis de los datos registrados de los modelos anatómicos ha sido la representación de los órganos genitales externos revestidos de piel, ya que en un écor*ché* no se espera en principio su aparición, al no estar las figuras cubiertas de estratos cutáneos en otras regiones. En la mayoría de los modelos examinados, las estructuras representadas se limitaban al sistema musculoesquelético, por lo que no se muestran ni el sistema circulatorio sanguíneo ni el linfático ni otros elementos como las glándulas mamarias o los genitales externos. En algunos de los casos en los que los genitales habían sido modelados, también era visible la piel de algunas áreas como la cabeza o las manos y pies.

Finalmente, aunque es habitual en ilustración científica la elaboración de imágenes o modelos que reflejen las principales características de una especie animal o vegetal de una forma idealizada para evitar representar particularidades de individuos concretos no es recomendable alterar con una finalidad meramente estética determinadas cualidades físicas, como la altura, el desarrollo muscular o la proporción entre el tamaño de la cabeza y el cuerpo. Este tipo de prácticas deberían evitarse en imágenes creadas para el estudio anatómico para así garantizar la fiabilidad del material gráfico y evitar la transmisión de una imagen distorsionada del cuerpo humano. No obstante, en el ámbito creativo sí son admisibles los modelos de *écorché* con un canon distorsionado, con hipertrofia muscular u otras alteraciones que puedan servir de guía para el diseño de figuras humanas no realistas siempre que se advierta de estas modificaciones a la hora de publicarlos y compartirlos con otras personas.

6. CONCLUSIONES

La principal conclusión de este estudio es que la calidad de los modelos anatómicos tipo *écorché* que podemos encontrar en plataformas de Internet destinadas a compartir objetos 3D, y en concreto en Sketchfab.com, poseen una calidad muy dispar, ya que coexisten figuras de tipo profesional con excelente factura gráfica y una alta precisión anatómica con otras de escasa calidad y con frecuentes errores morfológicos. Sería, por tanto, recomendable, en virtud de los hallazgos de este estudio, establecer criterios de evaluación y categorización para los modelos anatómicos tipo écorché disponibles en plataformas como Sketchfab.com. Estos criterios podrían centrarse en la precisión anatómica, la calidad gráfica y la fiabilidad morfológica. Asimismo, se sugiere la creación de mecanismos de retroalimentación y revisión por especialistas en la materia con el fin de mejorar la calidad general de los recursos 3D compartidos en Internet.

Por otra parte, los resultados de esta investigación muestran distintos tipos de sesgo en la representación de los modelos en función del género. Por ese motivo, sería muy aconsejable abordar las desigualdades de género y distorsiones de este tipo de modelos promoviendo una representación más equitativa y precisa de la anatomía humana.

Finalmente, los resultados obtenidos reflejan la escasa diversidad corporal de los modelos anatómicos, representados fundamentalmente como adultos jóvenes cuya figura sigue un canon idealizado, con ausencia de modelos de niños o ancianos. Resultaría, por ello, recomendable fomentar la elaboración de materiales anatómicos que reflejen la variedad morfológica de los seres humanos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco de las líneas de investigación del Grupo de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid *Arte, Tecnología, Imagen y Conservación del Patrimonio Cultural* (Ref. 970923).

8. REFERENCIAS

Arrechea García, G. M., Castro Barberena, A., Arrechea García, G. M. y Castro Barberena, A. (2023). Un acercamiento al arte de da Vinci y Vesalio: aporte a la enseñanza anatómica. MediSur, 21(3), 729–732. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2023000300729&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

Calkins, C. M., Franciosi, J. P. y Kolesari, G. L. (1999). Human anatomical science and illustration: The origin of two inseparable disciplines. Clinical Anatomy, 12(2), 120–129. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2353(1999)12:2<120::AID-CA7>3.0.CO;2-V

De Azevedo, H. y Araújo, A. B. (2020). Towards a canon for digital human anatomy 3D model. Proceedings of 2nd International Conference on Transdisciplinary Studies in Arts, Technology and Society, ARTeFACTo2020, 121–126.

De la Flor, Mike. (2005). The Digital Biomedical Illustration Handbook. Technical Communication, 52(3), 377–378. https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=00493155&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA134961836&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext

De la Hoz Rojas, L. y Lahera Fernández, E.L. (2016). La Anatomía Humana en el arte de Leonardo da Vinci. Acta Médica Del Centro, 10(1). https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=64253

Ghosh, S. K. (2015). Human cadaveric dissection: a historical account from ancient Greece to the modern era. Anatomy & Cell Biology, 48(3), 153. https://doi.org/10.5115/ACB.2015.48.3.153

Hernández, J. (2012). Las tradiciones convergentes del ecorché. Majorensis, 8, 9–13. https://www.majorensis.org/single-post/2016/05/10/las-tradiciones-convergentes-del-ecorch%C3%A9

Hernández-Muñoz, Ó., Gabrielli, D. A., Palacín, A. M., Moga, E. S. y Sánchez-Ortiz, A. (2023). Virtualización de una muestra de la colección de modelos dermatológicos de cera del Museo Olavide. Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social "Disertaciones", 16(1). https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/A.11714

Jose, A. M. (2001). Anatomy and Leonardo da Vinci. The Yale Journal of Biology and Medicine, 74(3), 185. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2588719/

Macchiavello-Macho, R. A. y Bolelli-Díaz, C. V. (2019). Miguel Ángel y el Hígado de Noé: ¿Una Lección Secreta de Anatomía? International Journal of Morphology, 37(3), 872–876. https://doi.org/10.4067/S0717-95022019000300872

Mavrodi, A. y Paraskevas, G. (2014). Mondino de Luzzi: a luminous figure in the darkness of the Middle Ages. Croatian Medical Journal, 55(1), 50–53. https://doi.org/10.3325/cmj.2014.55.50

Mitrousias, V., Baxevanidou, K. y Zibis, A. (2020). Art & anatomy: an everlasting relationship creating new insights in teaching surface anatomy. MedEdPublish, 9(23), 1–19. https://doi.org/10.15694/MEP.2020.000023.1

Narang, P., Raju, B., Jumah, F., Konar, S. K., Nagaraj, A., Gupta, G. y Nanda, A. (2021). The Evolution of 3D Anatomical Models: A Brief Historical Overview. World Neurosurgery, 155, 135–143. https://doi.org/10.1016/J.WNEU.2021.07.133

Passavanti, G. (2019). Considerations on De humani corporis fabrica by Andries van Wesele (1514-1564) and Jan Stephan van Calcar (1499?- 1545): the rule and feeling. Journal of the Siena Academy of Sciences, 10(1-IT). https://doi.org/10.4081/jsas.2018.8534

Tanner, M. (2021). Écorché figures in Mannerism as influenced by the reemergence of systematic human dissection. En Honors College Theses. Georgia Southern University. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/598

LA CONSTRUCCIÓN DEL AMOR EN PIXAR ANIMATION STUDIOS ENTRE 1995 Y 2001: BUSCANDO ALTERNATIVAS A LA TRADICIÓN ROMÁNTICA

NEREA CUENCA ORELLANA
Universidad Rey Juan Carlos

NATALIA MARTÍNEZ PÉREZ
Universidad de Burgos

SONIA DUEÑAS MOHEDAS
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La identidad de género es una construcción social, es un proceso "complejo, dinámico y multifactorial, que involucra no una, sino múltiples variables tanto culturales, sociales e individuales" (Rocha Sánchez, 2009, p. 257). La estructura sociocultural y el sistema político determinan la producción de los contenidos audiovisuales (Hall, 1973, p. 3). Para que dicha estructura llegue a los espectadores, las pautas creadas para la convivencia social se adaptan al lenguaje de los medios de comunicación (González Vera, 2012, p. 117).

Los medios de comunicación naturalizan la estructura sociocultural predominante a través de la codificación de mitos, leyendas y sus representaciones (Calvo, 2017, p. 144). Y es que, los elementos narrativos con los que cuenta el cine facilitan el hecho de entretener al espectador sin que éste aprecie a primera vista el mensaje ideológico (Zipes, 2011). Es así como el medio cinematográfico genera en el espectador una visión del mundo real a partir de una supuesta invención (Igartua, 2007, p. 10). Esta forma de narrar del cine influye en los comportamientos, emociones y valores del espectador (Plaza, 2010, p. 25).

La transmisión de personajes, conflictos e imágenes hegemónicas que se repiten continuamente en estos contenidos quedan instalados como verdades absolutas en la sociedad (Carrigan, 1985, p. 594). Especialmente en los primeros años de vida de los niños: etapa en la que cuentan con gran capacidad para absorber conocimientos (Cabrera y Martínez, 2014, p.183). El cine de animación presenta distintas lecturas de la realidad a través de los valores universales y las relaciones entre personajes (Domínguez, 2015, p. 52). Por tanto, los personajes de las películas de animación son iconos representativos imitables para los más pequeños (Ellemers, 2018, p. 276).

Dentro del entramado de la representación de género y la construcción de la masculinidad y la feminidad occidental en la ficción audiovisual, cabe destacar un tipo de relación con la que los personajes se desarrollan individual y socialmente a lo largo de la historia: el amor. Las relaciones románticas de pareja o de amor heterosexual se han convertido, desde el inicio de la literatura y, posteriormente, el cine, en una trama principal o subtrama de relación con la que hacer crecer y evolucionar al personaje, ya sea principal o secundario (Sánchez-Escalonilla, 2014).

1.1. El ideal de amor romántico en Occidente

En Occidente, entendemos las relaciones sentimentales desde el punto de vista de la construcción del amor romántico. Un ideal "en el que la intensidad del anhelo, la frustración y los comportamientos abusivos están presentes" y así lo reflejan las ficciones audiovisuales, transmitiendo que esta "es la única forma correcta de amar y construir relaciones" (Mármol, Mena y Rebollo, 2018, p. 53). Amor, matrimonio y sexualidad se dibujan, presentan y representan siguiendo esta construcción social (Fernández y Gómez, 2016). La imaginación de cada época perfila la concepción del amor, las relaciones sentimentales y el vínculo con el cuerpo. Todavía hoy en día, "el amor romántico se caracteriza por un fuerte afecto y preocupación amorosa, actitud irreal e idealista hacia la pareja, y sentir que el amor es eterno y existe para siempre" (Karandashev, 2015 en Mármol, Mena y Rebollo, 2018, p. 54).

En Occidente, esta construcción social del amor se transmitió durante siglos a través de la literatura, la escultura y la pintura (Marina, 1996,

p. 175). En la literatura infantil, se construía un ideal amoroso en el que los intereses del personaje masculino y de la princesa se veían satisfechos. Se construyó un ideal del matrimonio como solución perfecta para que hombres y mujeres se repartieran las tareas, lo cual se vendía como todo un beneficio para ambas partes (Verdú, 2014, p. 403). Hasta hace tres décadas, la idealización del amor se basaba en "una lógica binaria y jerárquica que mantenía enormes desigualdades entre hombres y mujeres" (Tenorio, 2012)

1.2. LA CONSTRUCCIÓN DEL AMOR EN DISNEY

Hollywood ha plasmado el amor romántico o de pareja en sus historias desde sus primeras películas (Bordwell, 1995). El triunfo en el amor ha sido el final feliz de Disney en la gran mayoría de sus estrenos. Al fin y al cabo, durante más de veinte siglos, el proyecto de vida de muchas personas se centraba en trabajar, contraer matrimonio y crear una familia (Langford, 1999, p. 1).

El cine, como la literatura, se convirtió, desde sus inicios, en un medio perfecto para mostrar la tradicional idealización del amor romántico a los espectadores de cualquier edad. Esto se introdujo en las películas de animación como el camino correcto para acceder al mundo de los adultos. El amor de pareja Disney se configuraba, en las primeras cinco décadas de producción (1937 - 1989), como un núcleo desde el que surge todo: la personalidad de cada miembro y sus roles. A pesar de partir del mismo ideal social y tradicional de los cuentos de hadas y demás literatura infantil, Disney matizó el concepto literario de amor romántico (Esteban, 2009, p. 36). La concepción del amor romántico heterosexual presentado por Disney sigue percibiéndose como un ideal universal. (Salobral, 2014, p. 387).

Blancanieves, Cenicienta y Aurora sueñan con el amor y acaban casándose con el príncipe de la historia, que se convierte en héroe por ser quien la salva del peligro que la rodea (Cantillo, 2018, p. 89). Este ideal romántico tradicional no era ya tan aceptado ni se seguía tan fielmente en el mundo real en los años 80. Entre los años 60 y los 80, una mujer, independientemente de su estatus social, ya no necesitaba casarse para acceder al mundo social. Nos encontramos con que, en esas dos

décadas, el movimiento feminista reivindica la liberación sexual de la mujer, que va más allá de su cuerpo (Nieto, 2013, p. xxi). Estos cambios generacionales supusieron variaciones en la representación cinematográfica de las relaciones amorosas y del matrimonio, como también de la masculinidad y la feminidad (García, 2010, p. 83).

En los 90 comienza la Era Eisner en Disney, y tras años de cambios sociales como la instauración del divorcio, la inclusión de las mujeres en el mundo profesional o el interés masculino por desarrollar una paternidad involucrada, el amor romántico heterosexual que surge a primera vista siguió siendo un tema relevante en *La Sirenita* (John Musker y Ron Clements, 1989). Sin embargo, en 1991, los creadores de Disney se dieron cuenta de que, igual que los personajes, tanto masculinos como femeninos, se estaban adaptando a los nuevos tiempos, la fórmula de amor romántico debía reconstruirse y acercarse al periodo de realización de las películas. Los creativos Disney desarrollaron una nueva concepción del amor pasional y romántico, más cercano al mundo contemporáneo pero cuya conclusión era idéntica a las historias anteriores: la unión, al final de la película, de ambos enamorados, aunque ya no era a través del matrimonio (Cuenca Orellana, 2019).

Durante esta Era Eisner aparecieron historias de amor más igualitarias, pero que seguían basándose en la idea tradicional de que el amor pasional completa la personalidad de los amantes y era eterno. *La bella y la bestia* se convirtió en la primera película Disney que siguió el nuevo modelo de amor romántico. Un ideal amoroso que se basa en el proceso de conocimiento y enamoramiento de los dos protagonistas para hacer avanzar la trama principal y construir el arco de transformación de los dos amados. Especialmente, se marcó la evolución en ellos, quienes necesitaban la presencia de las chicas para crecer y así descubrir la belleza interior que poseía su amada (Itmeizeh, 2017).

Gracias a esta reestructuración de las relaciones amorosas en Disney, los personajes femeninos dejaron de centrar su historia en buscar ese amor que diera sentido a sus vidas, una actitud más acorde al momento de realización (Coria, 2001, p. 51). Aparecieron, entonces, relaciones interpersonales más equitativas que las de décadas anteriores. El enamoramiento, en esta etapa, es progresivo: el conocimiento y la aceptación del

otro, independientemente de cuál sea su procedencia, es la clave para desarrollar el guion y la psicología de los personajes, que aprenden a valorar y respetar al personaje femenino. Y, aun así, de nuevo nos encontramos con el amor como necesidad vital que empuja a los personajes a una vida mejor y más completa (Rodríguez, 2018, p. 98).

Y es que, el amor verdadero continuó siendo un tema imprescindible en las historias Disney durante el Renacimiento. Aunque en este aspecto se introdujo una importante modificación: las bodas ya no se celebraban como premio al héroe por liberar a la princesa de la bruja o la villana, sino que el personaje femenino era quien elegía a su futuro esposo. El concepto del amor, en los '90, se fundió con nuevas ideas más cercanas al mundo real, donde la pareja no la elegía nadie de fuera ni venía determinada por la gracia divina o la elección del padre (Cordwell, 2016, p. 10). El nuevo modelo de amor heterosexual propuesto por Disney en 1991 sigue la concepción de romanticismo tradicional y se presenta como el prototipo a seguir para mantener una relación duradera en una época en la que los divorcios se convirtieron en la vía rápida para acabar con la relación y los problemas cotidianos: cumplir en el trabajo, atender a los hijos y realizar las tareas del hogar. Obligaciones que apenas dejaban tiempo para dedicarlo a la intimidad de la pareja (Bouza: s.f., p. 7 y 8).

A pesar de estos cambios sociales, en esta nueva idealización se mantiene un elemento esencial: la demostración de la valentía masculina atrae a los personajes femeninos (Cordwell, 2016, p. 10). Este es el motivo por el que las princesas aventureras, independientes, curiosas y decidas de este periodo (Ariel en *La Sirenita*, Bella en *La bella y la bestia*, *Mulán* o Jasmine en *Aladdín*) se sacrifican entregando su independencia a cambio del amor de pareja (Bouza, s.f., p. 7 y 8). Por lo que la transformación solamente se dio en cuanto a que las princesas pasaron de cazar a un esposo gracias a su belleza y conformismo a buscar por sí mismas al pretendiente que les gustara (Davis, 2006, p. 170).

Pocahontas (Erik Goldberg y Mike Gabriel, 1995) no siguió la línea de final feliz en el que la princesa logra casarse, o, al menos, comenzar una relación amorosa con el héroe, clímax del estudio hasta entonces. En *Pocahontas*, se dio prioridad a la evolución de los protagonistas para comprender y aceptar el sistema social estructurado en la cultura del

otro antes que al amor. Así es como Disney presenta el primer largometraje que no cree en la unión amorosa como vínculo eterno (Ortiz, 2016, p. 327). Es en este año cuando Pixar lanza su primer estreno.

En 1998 se estrenó *Mulán* y aunque parece que trae consigo el cambio de roles que tanto ansiaban los críticos de Disney, su heroicidad se debe a que "ella sirve como un soldado masculino, única y exclusivamente con la ayuda indispensable de dos personajes masculinos"[64] (Dundes and Streiff, 2016, p. 1). Mulán no busca enamorarse ni que la rescaten, siendo así un modelo de feminidad positivo para las nuevas generaciones porque "Mulán no confía en que un príncipe azul va a llegar para rescatarla"[65] (Jenkins, 2018). Sin embargo, cuando la aventura termina, a Mulán le espera el mismo destino que a todas las princesas anteriores (exceptuando Pocahontas). Al final de la película, Mulán tendrá una "ordinaria vida doméstica y la esperada supervivencia"[66] (Dundes, 2016, p. 1) Y es que, como Bella, Mulán no encaja en su entorno, su viaje surge en un ambiente hostil, pero su acto de valor la lleva a vivir una aventura mágica, que termina, como también ocurre con su independencia, cuando encuentra el amor (Aguado y Martínez, 2015, p. 55).

En 2009 comenzó el *Revival* de las princesas en Disney. De este periodo destaca Elsa en *Frozen.* Elsa se libera del miedo que siente a hacer daño a los demás. De esta manera, se permite a sí misma mostrarse tal y como es. (Kowalski, 2018, p. 4) Para ello, decide abandonar el palacio. La reina de Arandelle se convierte en heroína cuando demuestra su autonomía viviendo en soledad, lejos del castillo donde todo se lo daban hecho y sin necesidad de un interés amoroso que la rescate y libere (Patel, 2015, p. 49).

Frozen propone además de una nueva percepción de crecimiento individual basado en el amor propio, también un nuevo ideal romántico. Hans, el príncipe del que se enamora Anna a primera vista, no es lo que parece. Si bien, Bestia se transforma a lo largo de la película en el

---

[64] Traducido de: "(…) she serves as a male soldier, and only with indispensable help from two male characters"

[65] Traducido de: "Mulan does not rely on a prince charming to come to her rescue"

[66] Traducido de: "(…) life of unremarkable domesticity and expected subservience"

hombre de los sueños de Bella, Hans aparece al final de la película como la pesadilla de Anna (Saneleuterio, 2018, p. 219) ya que descubrimos que él solo quiere a Anna para acceder al trono de Arendelle (García-Manso, 2017, p. 7).

Tres años después de *Frozen* Disney estrenó *Vaiana*. La amistad mixta se ha convertido en una alternativa al amor romántico. Así, el final feliz con boda, enamoramiento o romance entre los protagonistas no aparece en *Vaiana.* La relación entre Maui y Vaiana es meramente amistosa. Vaiana recuerda a Pocahontas, racial y aventurera, pero, en este caso, la princesa de 2016 no se enamora. La trama principal se basa en una aventura en la que la protagonista debe salir de su hábitat natural para liberar el corazón de la isla y rescatar a su pueblo. Por su parte, el personaje masculino, Maui, busca su anzuelo y tampoco se enamora de ella (Anjirbag, 2018, p. 7).

Tanto *Frozen* como *Vaiana* se crean con una concepción del amor más propia del Postmodernismo que de la época en la que se ha estrenado: a día de hoy, no se sabe cómo representar en el cine sin caer en la tradición (Belsey, 1994, en Nieto, 2013, p. xxii). Se advierte la pérdida de importancia que experimenta el amor romántico en estas películas Disney a medida que se evoluciona contextualmente y se avanza en el tiempo (Monleón Oliva, 2022, p. 92).

Con esto, podemos comprobar cómo, en el cine de Disney, poco a poco, se ha ido incluyendo una nueva percepción de las relaciones románticas heterosexuales, si bien es cierto que se nos sigue presentando como necesario en el desarrollo individual, hoy en día, nos encontramos con que el amor de pareja participa en la creación de identidades de género relacionadas con el éxito (Salobral, 2014, p. 375).

2. OBJETIVOS

- Tras más de cincuenta años con el estudio Disney creando historias basadas en cuentos de hadas y literatura infantil con una concepción de amor tradicional, a mitad de los 90, irrumpe en el mundo del cine de animación un estudio nuevo: Pixar Animation Studios. Disney es, en esos años, distribuidor de Pixar,

pero el equipo creativo y de producción de este nuevo estudio busca, en todo momento, ser independiente de Disney. Finalmente, en 2006, Disney adquiere Pixar, pero permite que siga siendo un estudio creativamente independiente (Price, 2007). En esta investigación se busca determinar si ha existido una diferenciación en la representación de la masculinidad y la feminidad en las relaciones de pareja de los personajes Pixar y cómo han construido el ideal masculino y femenino a través de las relaciones amorosas.

– El objetivo principal de la presente investigación es determinar cómo se ha construido el ideal de amor entre los personajes de animación de Pixar a lo largo de los veinticinco años de producción que van desde 1995 con el estreno de su primera película, *Toy Story* (John Lasseter) hasta el 2021 con el estreno de *Luca* (Enrico Casarosa). Con esto, se busca demostrar cómo el ideal tradicional del amor romántico heterosexual sigue presente y muestra a los niños cómo los hombres y las mujeres deben comportarse en este tipo de relaciones, definiendo así el papel de cada género. Partimos de la idea principal de cómo los medios se han convertido en un altavoz que transmite la estereotipación (incluida la de género) donde el pensamiento universal o dominante aparece una y otra vez. (Calvo, 2017, p. 144).

3. METODOLOGÍA

Para descubrir cómo ha planteado Pixar la masculinidad y la feminidad a través de las relaciones amorosas y cómo son esas relaciones amorosas que viven, esta investigación divide su metodología en dos tablas diferentes.

La primera de ellas hace referencia aspectos del ideal amoroso romántico y las novedades que pueden aparecer en las películas estrenadas por Pixar entre 1995 y 2021: *Toy Story (John Lasseter, 1995), Bichos* (John Lasseter, 1998)*, Toy Story 2* (John Lasseter, 1999)*, Monstruos S.A.* (Pete Docter, 2001), *Buscando a Nemo* (Andrew Stanton, 2003),

Los Increíbles (Brad Bird, 2005), *Cars* (John Lasseter, 2006), *Ratatouille* (Brad Bird, 2007), *Wall-E* (Andrew Stanton, 2008), *Up* (Pete Docter, 2009), *Toy Story 3* (Lee Unkrich, 2010), *Cars 2* (John Lasseter, 2011), *Brave* (Mark Andrews y Brenda Chapman, 2012), *Monstruos University* (Dan Scanlon, 2013), *Del Revés* (Pete Docter, 2015), *El viaje de Arlo* (Peter Sohn, 2015), *Buscando a Dory 2* (Andrew Stanton, 2016), *Cars 3* (Brian Free, 2017), *Coco* (Lee Unkrich y Adrián Molina, 2018), *Los Increíbles 2* (Brad Bird, 2018), *Toy Story 4* (Josh Cooley, 2019), *Onward* (Dan Scanlon, 2020), *Soul* (Pete Docter, 2020) *y Luca* (Enrico Casarosa, 2021).

Para registrar cómo es la relación de amor romántico heterosexual que aparece representado en la muestra analizada, se ha estructurado una tabla con cuatro variables clave en la representación del amor en el cine de Hollywood: el amor que surge a primera vista y acaba en relación/matrimonio sin que apreciemos el conocimiento del otro, el descubrimiento del otro a lo largo de la película, la pareja que se crea al comienzo de la película como reflejo de un proyecto común y el amor de pareja como parte de la vida donde la igualdad es la clave de la permanencia. A continuación, se describen las variables empleadas:

- El amor a primera vista: los personajes se ven, se idealizan y quieren estar juntos sin conocerse de nada, única y exclusivamente por su físico. Este ideal del amor romántico defiende que el amor se basa en la irracionalidad e idealización del otro (Plaza, 2010, p. 35).

- Descubrimiento del otro: existe un enamoramiento progresivo de los personajes, se trata de una relación que los espectadores seguimos a lo largo de la película. Esto significa que los personajes se conocen, se atraen, comienzan a tener una relación y vamos descubriendo cómo son y cómo actúan a través de esa relación. Éste es el concepto opuesto a la inmediatez del enamoramiento tan representada en Disney (Monleón Oliva, 2022, p. 88)

- Pareja como proyecto común: parte de la idea tradicional del amor de pareja como inicio de la familia nuclear tradicional

(padre, madre e hijos). Es a través de esa unión la forma en la que el hombre y, especialmente, la mujer adquiere un sitio reconocido en la sociedad. Es "el amor romántico burgués entendido como ese amor fusión, supuestamente verdadero y eterno, y fundamento de la familia nuclear, también se confabula con el binarismo heteronormativo y los discursos del logro para armarse como mecanismos de control" (Salobral, 2014, p. 381).

– Amor igualitario o *confluent love*: alternativa al amor ideal romántico con el objetivo de crear un amor equilibrado entre hombres y mujeres en el que ambas partes de la pareja sean responsables del tipo de relación generado (Guiddens, 1992). Giddens promulga un amor basado "en un compromiso que va reafirmándose, posicionándose en contra de las inercias amorosas que significan un concepto de amor romántico e incondicional" (Calvo, 2017, p. 147).

***TABLA 1**. Tipos de relaciones de pareja*

	Enamoramiento a primera vista	**Descubrimiento del otro**	**Pareja como proyecto común**	**Amor igualitario o confluen love**
Número de películas en las que aparece				

Fuente: elaboración propia

También se ha cuantificado cómo se presenta el amor a nivel narrativo en las subtramas de Pixar. Para enumerar estos datos se ha creado una tabla con las siguientes variables: el amor como subtrama (el amor romántico no es clave en la aventura, pero sí forma parte de las relaciones del héroe/heroína), el amor como detonante para que el personaje masculino o el femenino inicien su viaje o el amor como elemento clave que transforma al personaje masculino/femenino en su evolución interior a lo largo de la película. La descripción de las variables empleadas es la siguiente:

- Amor como subtrama: hace referencia a las relaciones amorosas entre dos personajes (protagonista y coprotagonista) como elemento clave para hacer avanzar la acción narrativa.
- Amor como detonante: este concepto explica que la relación amorosa es la que hace al personaje ponerse en marcha e iniciar la acción
- Amor como elemento clave que transforma al personaje: situación en la que, la relación de amor entre dos personajes, modifica el comportamiento o la personalidad (o ambos) de uno de los personajes (Cuenca Orellana, 2019).

***TABLA 2**. El amor como parte de la narrativa en Pixar Animation Studios 1995-2021)*

	Amor como subtrama	**Amor como detonante**	**Amor como elemento narrativo clave que transforma al personaje**
Número de películas en las que aparece			

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

***TABLA 1**. Tipos de relaciones de pareja*

	Enamoramiento a primera vista	**Descubrimiento del otro**	**Pareja como proyecto común**	**Amor igualitario o confluen love**
Número de películas en las que aparece (muestra = 20 largometrajes)	5	7	7	2

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. El amor como parte de la narrativa en Pixar Animation Studios 1995-2021)*

	Amor como sub-trama	Amor como de-tonante	Amor como elemento narrativo clave que trans-forma al personaje
Número de películas en las que aparece	1	2	11

Fuente: elaboración propia

Pixar ha incluido alguna novedad respecto a Disney. En su primera película, *Toy Story*, Pixar presenta el amor de pareja como un asunto secundario, pero, en primer plano o en último término, el amor de pareja heterosexual aparece en 15 de las 24 películas que forman la muestra analizada. Según van sucediéndose las historias, Pixar muestra alternativas al modelo tradicional del amor romántico que comienza con una mirada y que acaba en matrimonio sin haber visto a los personajes interactuar en el desarrollo de la acción. Durante años de producción, Pixar ha matizado y adaptado este esquema con ciertas características contemporáneas a los estrenos. La primera de ellas es que, excepto en *Wall-E*, no hay una búsqueda activa ni necesidad vital de encontrar el amor; simplemente surge. En las historias de amor de Pixar aparecen dos modelos de relación: los personajes pueden vivir noviazgos en los que ellos se enamoran a primera vista, pero no comienzan la relación inmediatamente, sino que les vemos conocerse aunque esto no exige la necesidad de que terminen en matrimonio. Esto ocurre en *Cars, Ratatouille, Wall-E, Toy Story 3, Cars 2* y *Toy Story 4*.

La otra opción predominante es el amor como proyecto de vida común (los matrimonios que se representan en *Los Increíbles, Brave, Del revés, El viaje de Arlo* y *Onward*). El *Mito de la mujer como objeto de deseo* se representa en 5 de los 23 largometrajes de Pixar analizados a través del enamoramiento a primera vista de personajes masculinos hacia femeninos. Esto se hereda de la Época Clásica de Disney, cuando los príncipes de *Blancanieves y los siete enanitos, La Cenicienta* y *La bella durmiente* se enamoran de ellas nada más verlas y consiguen salvarlas sin que ellas lo pidan. Cuando lo consiguen, ellos se convierten en héroes y ellas son el premio/objeto que ganan al final de la cinta tras

superar las pruebas en las que demuestran su valentía. El enamoramiento a primera vista sigue siendo clave en la narración: ellos quedan encandilados con la presencia de ellas nada más conocerlas. Esta actitud no es ninguna novedad, ya en *El libro de la selva* (1967) Mowgli se queda completamente atontado al escuchar a Shanti como también le ocurre a Eric con Ariel en *La Sirenita* (1989). Así se ha copiado en películas como *Los Increíbles*, donde Bob se queda ensimismado cuando ve actuar a Elastic girl. Siendo solamente un niño, Carl conoce a Ellie en *Up* y le encanta su espontaneidad y simpatía.

Lingüini, en *Ratatouille*, se pone nervioso cada vez que habla con Colette. Algo que también le pasa a Wall-E cuando Eva le mira. Este comportamiento también se aprecia en Buzz, en *Toy Story 2,* cuando Jessy llega a la habitación de Andy. Rayo mira a Sally sin poder parar de hacerlo en *Cars*, al igual que le pasa a Mate en *Cars 2* con Shiftwell.

Rayo, en *Cars*, la primera vez que ve a Sally ya la piropea, Wall-E observa y suspira con cada movimiento de Eva y Lingüini mira embelesado a la única mujer que trabaja en la cocina del Gusteau's, en *Ratatouille*. En concreto, el recurso cinematográfico utilizado por Pixar para presentar la observación y enamoramiento del personaje femenino es el plano subjetivo de los personajes masculinos. Un plano a través del cual el espectador tiene la posibilidad de seguir todos y cada uno de los movimientos del personaje femenino. Un ejemplo es la escena en la que, a través de los ojos de Bob, vemos cómo Helen se aleja y se contonea tras capturar a un delincuente en *Los Increíbles*. Otro ejemplo de plano subjetivo es el de Wall-E: los espectadores vemos trabajar a Eva a través de los ojos del protagonista. El ralentizado de imagen con el pestañeo de Sally, en *Cars*, también ejemplifica este recurso.

En la actualidad, las relaciones amorosas son más prácticas y ensalzan que la belleza está en el interior. Las relaciones amorosas deben basarse en el conocimiento previo del otro, su descubrimiento y qué es lo que aporta cada uno. Desde 1991, las películas de animación presentan personajes femeninos que eligen conocer al personaje masculino durante un periodo de tiempo, en lugar de esperar a que se enamoren de su belleza. Tras el conocimiento, los dos personajes deciden si comienzan una relación o no. El descubrimiento del otro (del personaje femenino

hacia el masculino) antes de comenzar la relación, o de llegar al altar, aparece en 7 de las 23 películas de la muestra analizada.

5. DISCUSIÓN

La tendencia de Pixar es la de construir un amor romántico heterosexual que se perciba como menos irreal que el que propuso Disney hasta 1990. El nuevo concepto amoroso no concibe irresponsabilidades como casarse sin conocerse, características tan propias de los *happy-ending* de Disney entre 1937 y 1990 (Dutta, 2008). Pixar se ha inspirado en un concepto de relación de pareja más igualitaria con el objetivo de acercarse a la realidad. Intentando, además, descentralizar el amor como elemento clave para el desarrollo o evolución interna de la feminidad:

> Para la feminidad sería indispensable descentrar el amor como principal proyecto identitario, de existencia, desplazarse de las exigencias de ser amorosa y cuidadosa en todas las vertientes de la vida, de manera obligatoria y por encima de sus necesidades y deseos (Salobral, 2014, p. 387).

Tras la revisión numérica de las dos tablas, podemos confirmar que en el cine de Pixar se sigue la corriente actual de representación de las relaciones amorosas: sigue apareciendo el ideal de amor romántico tradicional mientras se busca modificar el concepto de vinculación amorosa y de pareja hegemónica (García Villanueva, Hernández Ramírez y Monter Arismendi, 2019, p. 221).

El amor es el rito de iniciación por excelencia. Pixar, sin embargo, adopta otro punto de vista (Balló, 2012, p. 153). El amor de pareja es un tema que aparece, en mayor o menor medida, en todos los largometrajes Pixar analizados en el presente trabajo. Este tipo de relaciones no tienen tanto peso narrativo como para convertirse en la trama central del guion, pero sí aparecen como subtrama. Al fin y al cabo, "(…) una subtrama es la historia de una relación" (Sánchez-Escalonilla, 2014, p. 103). Así, podemos apreciar que las relaciones amorosas son importantes, pero no son el único requisito para que los personajes principales evolucionen interna y/o externamente (Coria, 2001, p. 51).

Incluir escenas de amor a primera vista es parte del lenguaje cinematográfico desde los inicios del cine, por ser una técnica muy útil para

condensar en pocos segundos sentimientos y emociones que en el mundo real pueden tardar meses o años en aparecer. Este amor a primera vista que sienten los protagonistas masculinos define el papel de la mujer en la relación. Que ella es, y será, el objeto de deseo: "es un pensamiento que ha existido en la cultura occidental desde sus inicios y el cine lo adaptó a sus guiones" (Lauretis, 1993, p. 13).

Este recurso narrativo se muestra a través de personajes masculinos que se fijan en los personajes femeninos. Desde el primer encuentro, los personajes femeninos ya son deseados por el protagonista[67] (Colaizzi, 1995, p. 22) La idea principal que surge con este amor a primera vista es que el héroe tiene claro que la heroína es su media naranja nada más cruzarse con ella. "El mito de la *Media Naranja* ha sido el que hemos identificado con más frecuencia (…). Los expertos también se han referido a él en numerosas ocasiones, considerando que tiene una relevante presencia en la gran pantalla" (Morales Romo, 2015, p. 251). Rayo, en *Cars*, la primera vez que ve a Sally ya la piropea, Wall-E observa y suspira con cada movimiento de Eva y Lingüini mira embelesado a la única mujer que trabaja en la cocina del Gusteau's, en *Ratatouille*.

Carl y Ellie, la pareja de *Up,* reflejan el modelo actual de relación amorosa. En la sociedad occidental actual se ha dibujado el amor como un vínculo que permite independencia y supone un crecimiento personal (Calvo, 2017). Los dos personajes de *Up* comparten ilusiones, sueños y aficiones ya antes de darse el sí quiero. Y, aunque hay novedades en este ideal romántico que no han aparecido en los largometrajes del Renacimiento de Disney, no se elimina del todo la antigua imagen de amor de las películas de animación en la que se busca la *media naranja* sin la cual no se puede alcanzar la plenitud (Coria, 2001, pp. 47 y 48). Así, las relaciones amorosas en la animación son, todavía hoy, una oportunidad para que los protagonistas se muestren y acepten tal y como son (Langford, 1999, p. 3).

---

[67] Este análisis lo hacemos teniendo en cuenta el análisis de Colaizzi sobre el cine, puesto que en su obra *Introducción. Feminismo y teoría fílmica* subraya que el amor a primera vista es común en el cine narrativo de Hollywood, tanto que el protagonista desea al personaje femenino ya desde la primera escena en la que se ven.

Aunque, a día de hoy, el enamoramiento no es el eje central que mueve al protagonista y le hace avanzar en la acción y transformarse, sigue presentándose como una relación positiva.

> Este proyecto amoroso que fuerza la producción de dos subjetividades, las masculinas y las femeninas para construir una unidad totalizadora a través de la moral, se articula en mecanismo de control interno. Unas subjetivaciones que responden al modelado del binarismo heteronormativo: lo masculino racional, lo femenino afectivo, lo masculino emprendedor, lo femenino pasivo, etc., que son la materialización corporal de nuestro esquema dual cultural (Salobral, 2014, p. 381).

Por ello, a pesar de las novedades, aspectos más tradicionales, tales como el enamoramiento a primera vista, se han mantenido en Pixar (Ortiz, 2016, p. 326).

> Las subjetividades moralmente feminizadas se han difuminado hasta la autoinmolación por el sostenimiento material e inmaterial del otro y la familia. Y las masculinizadas se han individualizado tanto en torno a su propia autorreferencia moral, que han perdido toda conexión con el respeto a los derechos de lo otro y la justicia para practicar una competencia feroz, en la que cualquier medio es utilizable. Aquella feminidad disuelta irremediablemente por amor se afana, activamente también, modulándose y utilizando cualquier herramienta para vincularse con la masculinidad, que le procurará los derechos, el poder o el éxito en el espacio público (Salobral, 2014, pp. 380 y 381).

6. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que la tradicional representación del amor como necesidad para la supervivencia del género femenino en un mundo donde el reparto de tareas las situaba dentro del hogar y sin posibilidad de desarrollarse laboralmente tras el matrimonio, se ha ido diluyendo poco a poco tanto en el cine como ocurrió en el mundo real. Pixar ha planteado un nuevo ideal de amor con el que poder desarrollarse como iguales, pero sin abandonar del todo las características más tradicionales.

También sigue presente que el amor es más necesario para el género femenino que para el masculino puesto que los personajes femeninos cambian de actitud cuando se enamoran (arco de transformación) y también son más los personajes femeninos que se involucran en el objetivo del personaje masculino que viceversa.

Puede decirse, por tanto, que embarcarse en una relación amorosa genera identidad, supone compañía y aporta seguridad emocional. Y es que, como en los 90, las relaciones amorosas de Pixar, hasta 2021, son también una forma de expresión y conocimiento de sí mismo.

7. REFERENCIAS

Ackerman, D. (1994). *Una historia natural del amor.* Anagrama.

Aguado, D. Y Matínez, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área Abierta*, *15* (2).

Balló, J. y. (2012). *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine.* Anagrama.

Bordwell, D. y Thomson, K. (1995). *El arte cinematográfico.* Paidós Comunicación.

Bouza Santiago, A. L. (s.f.). Ensayo. Princesas Disney: Análisis de una propuesta de renovación de los estereotipos de género en películas Disney de dibujos animados. Recuperado de: https://www.academia.edu/25547970/PRINCESAS_DISNEY

Cabrera García-Ochoa, Y., y Martínez-Bello, V. (2014). Libros para niñas y libros para niños: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* (9), DOI: http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i9.1011.

Calvo, S. (2017). Amor romántico, amor confluente y amor líquido. Apuntes teóricos en torno a los sistemas sociales de comunicación afectiva. *Eikasia. Revista de Filosofía*, pp. 143 - 151.

Cantillo Valero, C. (2018). Las princesas Disney y la construcción de Humanidades Digitales 'silenciadas' en el cine de animación. *Index Comunicación 8* (2).

Carrigan, T. C. (1985). *Toward a New Sociology of Masculinity. Theory and Society*, Kluwer Academic Publishers.

Colaizzi, G. (1995). Introducción. Feminismo y teoría fílmica. En Colaizzi, G. *Feminismo y teoría fílmica.* Ediciones Episteme.

Cordwell, C. L. (2016*). The Shattered Slipper Project: The Impact of the Disney Princess Franchise on Girls Ages 6-12.* (Selected Honors Theses).

Coria, C. (2001). *El amor no es como nos contaron...ni como lo inventamos.*Editorial Paidós SAICF.

Cuenca Orellana, N. (2019). Tesis doctoral *La construcción del género en las películas de pixar animation studios entre 1995 y 2015. Modelos de masculinidad, feminidad y relaciones entre personajes.* Universidad de Burgos.

Davis, A. M. (2006). *Good Girls and Wicked Witches. Women in Disney's Feature Animation.* Indiana University Press.

Domínguez Morante, L. (2015). Pixar's New fairy tale Brave: a feminist redefinition of the hero monomyth. *Revista de Estudios Norteamericanos* (19).

Dundes, L, and Streiff, M. (2016). Reel Royal Diversity? The Glass Ceiling in Disney's Mulan and Princess and the Frog. *Societies 6* (35).

Dutta, R. (2008). The Making of a Woman: Gender stereotypes in Cinderella and Aschenputtel. Academia.edu.

Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *The Annual Review of Psychology* (69).

Esteban Galarza, M. L. (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: los cuerpos como agentes. *Política y sociedad 46* (1 y 2).

Fernández, D. y Gómez, Á. (2016). Del príncipe azul al exitoso millonario: Cincuenta sombras de Grey. *Revista Estudos Feministas, 24(1), 331-350.*

García-Manso, A. (2017). Frozen: la lectura de "La Reina de las Nieves" en el siglo XXI. *Álabe* (15).

García, C. (2010). El amor en el cine. *Crítica Año 60* (966).

Gill, I. (2016). Feminist Figures or Damsels in Distr.ess? The Media´s Gendered Misrepresentation of Disney Princesses. *Young Scholars in Writing 13*.

González Vera, P. (2012). The translation of linguistic stereotypes in animated films: a case study of DreamWorks' Shrek and Shark Tale. *The Journal of Specialised Translation* (17).

Hall, S. (1973). Coding and Decoding in the Television Discourse. *Council of Europe Colloquy on 'Training In The Criticel Reading of Televisual Language*, Leincester.

Igartua Perosanz, J. J. (2007). *Persuasión Narrativa.* ECU. Editorial Club Universitario.

Itmeizeh, M. a. (2017). The Evolution of Gender Roles and Linguistic in the Language Features of Disney. *Journal of Literature, Languages and Linguistics 36.*

Karandashev, V. (2015). A Cultural Perspective on Romantic Love. *Online Readings in*

Psychology and Culture, 5(4).

Kowalski, C. and Bhalla, R. (2015). Viewing the Disney Movie Frozen through a Psychodynamic Lens. *The Journal of medical humanities*.

Langford, W. (1999). *Revolutions of the heart. Gender, power and the delusions of love*. Routledge.

Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Cátedra.

Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Editorial Anagrama S.A.

Mármol-Martín, I., Mena-Vega, S. y Rebollo-Bueno, S. (2018). *Revista AdMIRA. Análisis de Medios, Imágenes y Relatos audiovisuales, nº 6, pp. 52-81.*

Monleón Oliva, V. (2022). Amor romántico en películas Disney. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte.* 17(31), pp. 80-97. DOI: https://doi.org/10.14483/21450706.18692

Morales Romo, B. (2015). *Roles y estereotipos de género en el cine romántico de la última década. Perspectivas educativas*. (Tesis). Universidad de Salamanca, España.

Munguía, Y. (2017). El amor y sus imaginarios. Apuntes sobre los imaginarios amorosos, de la Antigüedad al Pre-Renacimiento en Occidente. *Revista de Filosofía y Letras. Año XXI. Número 71*, pp. 218 - 237.

Nieto Sánchez, V. (2013) Tesis doctoral *¿De qué hablamos cuando todavía hablamos de amor?: teorías, representaciones y narrativas sobre el amor en la modernidad tardía.* Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Ortiz de Landázuri, M. C. (2016). ¿Es el concepto platónico del amor intelectualista? Eros como impulso contemplativo y desiderativo en Platón. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía Ediciones Complutense*.

Patel, J. (2015). *The quirky princess and the ice-olated queen: an analysis of Disney's Frozen.*(Communication Undergraduate Honors Theses Communication). ScholarWorks@UARK. Universidad de Arkansas, Fayetterville.

Plaza, J. F. (2010). Introducción: representaciones audiovisuales, identidad de género y transgresión. En Sangro, P. y. *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos.* Kaplan.

Price, D. (2007). *The Pixar Touch. The Making of a Company.* Vintage Books.

Rocha Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, Vol. 43, Núm. 2,* pp. 250-259.

Rodríguez, J. y. (2018). La bella y la bestia. Todos somos contadores de cuentos. En M. Fanjul, *Los cuentos infantiles y la transmisión de estereotipos: las creencias limitadoras.* AMEC.

Salobral Martín, N. (2014). Amor: ¿Verdad o consumo? *Investigaciones feministas,* nº5, pp. 371-389.

Sánchez-Escalonilla, A. (2014). *Estrategias de guión cinematográfico*. Editorial Ariel, S.A.

Saneleuterio, E. y.-G.-T. (2018). Algunos personajes Disney en la formación infantil y juvenil: otro reparto de roles entre sexos es posible. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* (13).

Tenorio, N. (2012). Repensando el amor y la sexualidad: una mirada desde la segunda modernidad. *Revista Sociológica, 76,* pp. 7-52.

Van Wormer, K. a. (2015). Cultural representations in Walt Disney films: Implications for social work education. *Journal of Social Work*.

Verdú, A.D. (2014): Igualdad y desigualdad de género en los imaginarios sociales del amor de pareja heterosexual. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* (9).

Zipes, J. (2011). *The Enchanted Screen. The Unknown History of Fairy-tale Films.* Routledge.

VOCES SILENCIADAS. UNA RED DE COMPOSITORAS E INTÉRPRETES EN EL MODERNISMO CATALÁN

MARÍA SANHUESA FONSECA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA FAMILIA GÜELL Y SU MECENAZGO MUSICAL

Las compositoras y organistas Isabel y María Luisa Güell López desarrollaron su actividad en el ambiente cultural y artístico barcelonés de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Además de su interesante faceta como intérpretes al órgano y al piano –algo que fue una constante a lo largo de sus vidas– destaca la vertiente creativa de ambas hermanas, desarrollada en su entorno, pero no sólo en él.

El cultivo y patrocinio de las artes en la familia Güell se ha conocido mucho mejor en lo que se refiere a las artes plásticas y la arquitectura, a través de los encargos realizados por Eusebi Güell al arquitecto Antoni Gaudí. El mecenazgo musical, que también fue de la máxima importancia, ha quedado injustamente ensombrecido por la enorme trascendencia del anterior. Todos los descendientes de Eusebi Güell habían recibido formación musical y eran capaces de cantar o tocar algún instrumento en la frecuente actividad concertística familiar. Pero son las dos hijas mayores quienes destacaron de una manera especial en el arte de los sonidos, como compositoras e intérpretes.

1.2. LAS ARTISTAS GÜELL Y LAS ARTISTAS DE SU ENTORNO

Isabel Güell y López (Barcelona, 1872; Barcelona, 1956) era pianista, organista y compositora. María Luisa Güell y López (Comillas, Cantabria, 1873; Pau, Francia, 1933) era organista, pianista, pintora y compositora. En la producción musical de ambas hermanas pueden

encontrarse varias obras dedicadas a diversos personajes de su entorno familiar o amistoso. Dedicaron composiciones a otras artistas e intérpretes del momento, musicaron poemas de escritoras catalanas del momento, y también otras compositoras dedicaron a las Güell alguna de sus obras, pensando quizás en una posible interpretacion conjunta.

Además, Isabel y María Luisa Güell se relacionaron con las publicaciones y los ambientes educativos y artísticos destinados a los públicos femeninos de la Barcelona de principios del XX. Es un hecho de enorme interés, ya que no se limitaron a la recepción entusiasta de sus obras dentro del círculo familiar, sino que pudieron trascender la acogida favorable en la esfera doméstica para dar a conocer sus creaciones en público: un paso que no toda creadora o intérprete del momento se sentía capaz de dar, o si lo hacía, se encontraba sujeta a muchas dificultades.

2. OBJETIVOS

- Estudiar la trayectoria compositiva de Isabel y María Luisa Güell López, con una especial atención a las obras escritas y dedicadas a otras compositoras e intérpretes de su época.
- Conocer la trayectoria de otras mujeres dedicadas a la música en el ambiente artístico de la Barcelona del momento: se han localizado compositoras que dedican alguna de sus obras a alguna de las hermanas Güell, autoras de textos musicados por las Güell, e intérpretes musicales relacionadas con el círculo de ambas hermanas.
- Profundizar en el conocimiento de la red de relaciones entre todas estas artistas, donde cobraban singular importancia los puntos de confluencia para ellas. Es el caso de la revista *Feminal* (1907–1917), o el Institut de Cultura de la Dona, entidad fundada por Francesca Bonnemaison a fin de potenciar la educación de las mujeres y su desempeño profesional.

3. METODOLOGÍA

Para el acercamiento a todos estos aspectos ha sido de enorme importancia la búsqueda y consulta de fuentes documentales de diversos tipos. Se han utilizado fuentes archivísticas, bibliográficas, hemerográficas e iconográficas relacionadas con los Güell y su entorno.

Los fondos musicales han sido localizados en distintas ubicaciones:

- Biblioteca de Catalunya, Barcelona
- Archivo y Biblioteca del Orfeó Català, Barcelona
- Archivo de Santa María del Pi, Barcelona
- Biblioteca Nacional, Madrid
- Archivo de las Descalzas Reales, Madrid
- British Library, Londres

Por el carácter de la investigación, se ha prestado una especial atención a las fuentes musicales manuscritas e impresas, dado que son las fuentes primarias de la actividad estudiada en las protagonistas de estos párrafos. También la consulta de la revista *Feminal*, vehículo de noticias sobre las artistas y de difusión de sus obras, ha sido de enorme importancia[68].

Se ha recurrido además a testimonios orales e iconográficos, conocidos gracias a la generosa contribución de informantes actuales. Esos testimonios de carácter único han revestido una gran importancia, y han sido aportados por varios miembros de dos familias barcelonesas: la familia Güell de Sentmenat y la familia Vidal Hagemeijer, descendientes de dos de las compositoras estudiadas.

Todo ello ha permitido conocer los nombres y datos de varias intérpretes, escritoras y compositoras que pueden situarse en la red de relaciones de las hermanas Güell, dentro de la intensa actividad musical de la Barcelona de principios del siglo XX. Con todo, es una primera

[68] Es posible consultar y descargar todos los números de la revista *Feminal* desde el repositorio *ARCA, Arxiu de Revistes Catalanes Antigues* (https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/es/consulta/registro.do?id=2367)

aproximación a un tema que no ha tenido la visibilidad suficiente y que ha sido objeto de rescates valiosos, aunque puntuales y muy parciales.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos constituyen una aproximación a un rico panorama musical en torno al cambio del siglo XIX al XX, protagonizado por varias mujeres que eran conscientes de su talento musical y de su potencial creativo.

4.1. La actividad compositiva de Isabel y María Luisa Güell

Se ha logrado un mayor conocimiento de la actividad compositiva de las hermanas Güell, sobre todo de aquellas obras relacionadas con otras compositoras y/o intérpretes de su momento. Quizás la vocación musical de ambas hermanas pudo despertarse en sus visitas al monasterio de clarisas de Pedralbes, donde se sentían impresionadas por los cantos de las religiosas y la bella sonoridad del órgano.

En los catálogos compositivos de Isabel Güell, que consta de treinta y seis obras, y de María Luisa Güell –que solamente abarca tres composiciones– hay obras que fueron dedicadas a compositoras e intérpretes del momento[69]. También se encuentran composiciones relacionadas con instituciones barcelonesas de la época que se preocupaban por la educación femenina, dedicándose a potenciarla. Es necesario conocer y contextualizar esta producción.

No es posible separar a estas artistas de su entorno y de la red de relaciones que construyeron. Los escenarios de sus estrenos fueron las veladas musicales celebradas en las residencias barcelonesas de la familia Güell: se trata del Palau Güell, en el centro histórico de la ciudad, y de Can Larrard, la casa del Park Güell a la que se trasladaron a partir de 1910, reservando el Palau Güell para fiestas, conciertos y recepciones.

También es preciso tener en cuenta los lugares de celebración de los conciertos a los que asistían –salas de concierto, teatros…–, o las

[69] El catálogo compositivo completo de Isabel y María Luisa Güell puede consultarse en Sanhuesa Fonseca (2016, 52-55, 59-60), y en Sanhuesa Fonseca (2019, 107-111).

diversas iglesias de Barcelona en las que eran interpretadas sus obras. Es importante sobre todo en el caso de Isabel Güell, con una producción orientada en gran medida a la música sacra. Otros escenarios de interpretación de sus composiciones fueron la Colonia Güell, con su coro de obreras, o el Institut de Cultura i Biblioteca Popular per la Dona, que también disponía de un coro.

En toda esta red es de vital importancia la revista *Feminal*, dirigida por la compositora Carme Karr i Alfonsetti (1865-1943), y que fue la primera revista catalana destinada a las mujeres, como suplemento del semanario *La Il·lustració Catalana*. Publicada entre 1907 y 1917, su orientación era conservadora, aunque feminista dentro de un feminismo católico. La revista incluía páginas de música, sobre todo en los inicios de la publicación. Así dieron sus obras al público lector varias compositoras como Narcisa Freixas, Lluisa Casagemas, Carme Karr, la propia Isabel Güell, para difundir la creación musical femenina, e ir configurando un repertorio de canción de salón en lengua catalana. La importancia de *Feminal* como voz pública de algunas de las compositoras del momento ha sido subrayada por Pagès i Santacana:

> Con estas canciones, las lectoras de *Feminal*, que pertenecían a la burguesía catalana, podían ampliar el repertorio para canto y piano que ofrecían en sus salones y, a la vez introducir la creación y lengua catalana en un estamento culto que hasta entonces sólo conocía la creación musical centroeuropea. (Pagès i Santacana, 2008, 5).

Es la equiparación de una lírica en lengua catalana con los repertorios internacionales, y además con canciones compuestas por mujeres: Isabel Güell también formó parte de ello.

4.1.1. La producción de Isabel Güell (1872-1956)

Isabel Güell comenzó a estudiar música en su ámbito familiar con su tía abuela Josefa Bacigalupi, y continuó con Josep García Robles, compositor de cámara de la famili. En 1885 recibió en París las lecciones de órgano del virtuoso del instrumento Eugène Gigout (1844-1925), titular del órgano de Saint–Augustin en París, y antiguo alumno de Camille Saint-Saëns en la famosa *École Niedermeyer*, de la que también

sería profesor. Tras esta interesante formación, no es extraño que Isabel quisiera probar su talento en la composición musical.

Las obras de Isabel Güell se relacionan con varias personas y entidades de finales del XIX y principios del XX. Destaca de modo especial su implicación activa con el Institut de Cultura i Biblioteca Popular per la Dona, dirigido por la pedagoga Francesca Bonnemaison[70]. Allí se impartían clases de diversas disciplinas, con la finalidad de que las mujeres pudiesen acceder a un desempeño profesional que derivase en una posible independencia económica.

Pero en el centro también se impartían clases de música, y existía un coro formado por alumnas –del que formaba parte la propia Isabel–, dirigido desde 1913 por la fundadora Francesca Bonnemaison y por Josep Masvidal, y desde 1915 por Vicenç María de Gibert. Además, en el Institut se celebraban ciclos de conferencias de temática musical que eran ilustrados con ejemplos musicales en vivo[71].

En la producción de Isabel Güell destacan tres obras vinculadas a dedicatarias femeninas:

1. *Cançons* para voz y piano (1889-1916; Barcelona, Imprenta Editorial La Polígrafa, [19…], un ejemplar en Biblioteca de Catalunya, M 4271/10). También fueron editadas por Boileau. Entre ellas es de singular importancia la titulada *La rosa marcida*, con texto de Jacint Verdaguer. Esta canción fue considerada como himno del Institut de Cultura de la Dona, y estaba dedicado por su autora al coro de la institución.

2. *Gavota* (1890), para piano, dedicada a la pianista Enriqueta Goletti (Barcelona, Sociedad Anónima Dotesio, hacia 1900; un ejemplar en Biblioteca de Catalunya, M 7051/10). La pieza también fue editada por Boileau. Se trata de una composición dedicada en este caso a una intérprete que intentaba abrirse camino en el panoram musical barcelonés. Enriqueta

[70] Acerca de la labor de esta institución, Marín Silvestre (2004).

[71] *Feminal*, 25-VII-1915, IV. Las páginas de música de la revista aparecían con numeración romana,

Goletti Grané, alumna de Granados, era una pianista activa en Barcelona entre los años 1903 y 1930. Procedía de un ambiente musical, pues era hija del maestro de canto Umberto Goletti, y acompañaba en recitales a su hermana, la arpista Virginia Goletti[72]. Fue Enriqueta Goletti quien dio el 24 de marzo de 1912 el primer concierto de la serie organizada por la Academia Granados para sufragar el monumento a Isaac Albéniz, y ofreció un recital en el Palau de la Música el 29 de noviembre de 1915.

3. *Cant del Sometent* (1898), a una voz con acompañamiento de piano, con texto de sor Eularia Anzizu. Este himno fue dedicado al Somatén de Sarriá con ocasión de la solemne bendición de su nuevo estandarte –regalado por Eusebi Güell– en el monasterio de Pedralbes. De esta obra se comentó: "La música está escrita por la distinguida señorita doña Isabel Güell, quien ha interpretado con gran maestría el espíritu de la letra, fundando la obra en motivos de original y exquisito sabor catalán"[73]. La partitura del himno se publicó años más tarde en la revista *Feminal*[74].

4.1.2. La breve producción de María Luisa Güell (1873-1933)

La formación artística de María Luisa Güell, al igual que la de su hermana Isabel, participa de los mismos maestros, tanto en Barcelona como en París. Sin embargo, su producción musical es mucho más breve que la de su hermana, pues solamente se han conservado tres obras compuestas por ella. Esta escasez se debe a que María Luisa abandonó la creación musical por la pictórica. Su polifacetismo artístico fue descrito en términos apasionados, al caracterizarla como

[72] *La Vanguardia*, 21 de marzo de 1912, 4; «La barcelonina artista», *Feminal*, 60 (31 de marzo de 1912).

[73] *La Vanguardia*, 31 de marzo de 1898, 2.

[74] *Feminal*, 3 (30 de junio de 1907), 11.

> … gran melómana apasionada del piano y de las rapsodias de Franz Liszt, y notable en el arte de la pintura, talento del que dejó numerosas huellas de su arte en algunas de las residencias familiares en forma de cuadros de calabazas, frescos de flores en las paredes, y cuidadosas composiciones florales sobre tela (Mateos, 2009, 158).

Aunque al final la preferencia por la pintura tuvo un mayor peso, la faceta de intérprete de órgano y piano acompañó a María Luisa toda su vida, como relata su hermano Eusebi Güell López:

> Mi hermana María Luisa tocaba el piano en aquella época de una manera excepcional y una de las piezas que mejor interpretaba era la rapsodia número 5 de Liszt, que era mi preferida. Una noche de verano, con el cielo estrellado y el mar en calma, oí en la terraza del Casino por primera vez esta rapsodia tocada a toda orquesta (Güell López, 1930, 86)[75].

En su escasa producción, dedicada en exclusiva a la música instrumental con una fuerte influencia de la música francesa –por ello, hace uso de combinaciones como el cuarteto de cuerda con órgano o el trío de piano, violín y órgano–, hay una obra dedicada a una mujer que también una creadora literaria y musical. Se trata de *Una floreta de Sant Francesch; introduction to a Catalan poem*, para violín, órgano y piano (Novello, Ewer & Co., London & New York; también hay una edición de Boileau)[76]. Esta obra fue compuesta para la profesión de su prima Mercè Anzizu i Vila como clarisa en el monasterio de Pedralbes en 1889.

Se trata de una creación original e insólita, ya que se inspira en el poema de Ramón Picó i Campamar titulado Una floreta de Santa Francesch. Prosa escrita per un devot de Sant Francesch d'Assis quand Na Mercé Anzizu, avuy sor Eularia, vestí l'hábit de novicia en lo monestir de Pedralbes. Dia IV d'Octubre de l'any MDCCCLXXXIX [Barcelona: Impresa en la Estampa de la Renaixensa, 1893]). Una obra de cierta intención programática, concebida para servir de introducción sonora al poema de Picó i Campamar, que consta de diez secciones, en verso,

---

[75] El autor se refiere a la orquesta del Casino de Montecarlo, a la que escuchó interpretando una transcripción orquestal de la obra.

[76] La portada de la partitura lleva el subtítulo *Introduction to a Catalan poem by Picó y Campamar*. Se conserva un ejemplar en la British Library (Music Collections, h.2850.I.(5).

prosa y prosa poética, y describe los sentimientos de la novicia que se despide del mundo, ansiosa de albergarse en el claustro. La música se encargaría de crear la atmósfera adecuada para la ceremonia.

4.2. La contextualización de unos repertorios poco conocidos

La investigación ha implicado contextualizar en lo posible unas obras muy poco conocidas, escritas para lugares y circunstancias concretas y también en función de unas intérpretes concretas. El estudio y conocimiento de cada una de estas obras implica reconstruir su contexto particular a través de los nombres que en ellas aparecen. Son nombres de compositoras, de receptoras de la dedicatoria, de autoras del texto, de intérpretes…

Es posible encontrar varios nombres muy señalados en el momento, como el de la compositora y pianista Mercé Vidal Puig, la escritora Mercé Anzizu i Vila, llamada Sor Eularia Anzizu, desde su profesión en el Monasterio de Pedralbes, o la pianista Enriqueta Goletti Grané, que aparecen con diversos tipos de relación con el círculo musical frecuentado por las hermanas Güell.

Para perfilar el contexto de cada una de las obras, resulta de gran importancia su vehículo de difusión. Si la composición se ha publicado en una revista, adquiere una proyección de la que no han dispuesto las obras que han permanecido inéditas.

No es menos importante el lugar de la conservación física de estas composiciones para adquirir una idea de su posible difusión. Algunas obras de Isabel Güell se han conservado en copias manuscritas en el archivo de la iglesia de Santa María del Pi de Barcelona; otras en la Biblioteca de Catalunya. Lo más interesante es que estas copias procedían de la biblioteca de José Sancho Marraco (1879-1960), maestro de capilla de la catedral de Barcelona, que apreciaba y hacía ejecutar esta música[77]. Todo ello nos informa acerca de la vida y trazabilidad de estas composiciones, de sus posibles intérpretes y de su público potencial.

[77] La biblioteca musical de José Sancho Marraco se ha conservado en la Biblioteca de Catalunya.

4.2.1. Mercè Vidal Puig, compositora y pianista (1874-1958)

Mercè Vidal Puig se movía en un activo ambiente artístico, pues era una de las hijas del cotizado *assemblier* y decorador de interiores Francesc Vidal Jevellí (1848-1914). Fue alumna de Enrique Granados, pianista y compositora Con sus hermanas Júlia al violín y Francesca al violoncello formaba el Trío Vidal-Puig, que intervenía en conciertos privados con gran éxito a finales de la década de 1890, y se presenta en 1899 en la Sociedad Filarmónica de Barcelona[78]. Además Mercè Vidal era también hermana de la pintora Lluisa Vidal, ilustradora en la revista *Feminal*. Una creadora inmersa de lleno en la atmósfera artística del momento, y de la que ha sido posible rescatar, por ahora, una obra conservada, y menciones ocasionales a otras composiciones suyas, interpretadas en ocasiones señaladas.

1. De la posible producción musical de Mercè Vidal solamente se ha conservado una obra de cámara, manuscrita y sin fecha. Es la titulada *Rêverie*, para violín, violoncello, arpa y órgano. La obra está dedicada «A mi distinguida amiga y compañera en el arte Isabel Güell y López». Se ha conservado en la Biblioteca de Catalunya (M 7051/20). Hay una composición de Isabel Güell datada hacia 1894 y que por su plantilla podría estar relacionada con la de Mercè Vidal: se trata de un *Ave María* para soprano, violín, arpa y órgano (Novello, Ewer & Co., London & New York; un ejemplar en la Biblioteca de Catalunya, M 7051/6). La autora figura como «Elisabeth Güell», y se utiliza el texto latino de la plegaria. Hay adjunta una copia manuscrita en el tono original con particellas para voz, violín y contrabajo; lleva sello de tinta de la biblioteca de José Sancho Marraco, maestro de capilla de la catedral de Barcelona entre 1923 y 1957. Se conserva otro ejemplar de la partitura impresa en la British Library (Music Collections, G.517.i.(32). Es preciso señalar un hecho muy interesante que refuerza la certeza de la relación amistosa y musical de

[78] Palma (2016, 139-151) dedica un capítulo de su libro a la apasionante trayectoria de la violoncellista Francesca Vidal Puig, alumna y luego esposa de Pau Casals.

Mercè Vidal con Isabel Güell: en la Sección de Reserva de la Biblioteca de Catalunya, el manuscrito de *Rêverie* se ha conservado en una caja que contiene composiciones de Isabel Güell. Sin duda, la obra a ella dedicada formó parte de la biblioteca musical de Isabel Güell.

2. Se programó una composición para piano de Mercé Vidal, de titulo desconocido, en la segunda serie de conciertos históricos del pianista Carles Vidiella, ofrecidos en 1893 en el Teatre Líric de Barcelona[79].

3. Se interpretó una sinfonía de Mercè Vidal, también de título desconocido, en el estreno en Sitges de la ópera *La Fada*, de Enric Morera, a manera de pórtico o preludio a la representación (R. F., 1897, 16 de febrero, 1-2).

4.2.2. Mercè Anzizu i Vila, escritora y organista (1868-1916)

Mercè Anzizu, sobrina de Eusebi Güell en segundo grado y sobrina del banquero Manel Girona i Agrafel, fue una creadora polifacética: autora de varias obras de contenido religioso, poetisa, compositora, organista, archivera, bibliotecaria e historiadora del monasterio de Pedralbes[80]. Sus poemas fueron musicados por importantes compositores del momento, como Juan Bautista Lambert, o Josep Masvidal. Su prima Isabel Güell transformaría en un himno el *Cant del Sometent* (1898), a una voz con acompañamiento de piano, ya mencionado. Dedicado al Somatén de Sarriá, el himno fue publicado años más tarde en la revista *Feminal*, núm. 3 (30-VI-1907), p. 11. Mercè Anzizu, en religión Sor Eularia, fue la dedicataria de la obra de María Luisa Güell antes mencionada, *Una floreta de Sant Francesch*, compuesta para su profesión solemne (1889).

---

[79] El hecho es mencionado por Gibert (1929, 1 de junio, 5). Más detalles sobre los conciertos históricos del pianista Vidiella en Hernández i Sagrera (2004-2005) y en Fukushima (2008).

[80] Bassegoda, B. (1929, 15 de enero, 9); Mateos Sainz de Medrano (2009, 154, nota 173). Sobre la trayectoria y escritos de Mercè Anzizu, Bernal Creus (2013). El interesante album personal de Mercè Anzizu (1885), con dibujos, poemas y alguna composición musical, se conserva en la Biblioteca de Catalunya (MS. 9190).

4.3. La visibilización de un repertorio apenas estudiado e inédito

La investigación ha supuesto una recuperación muy parcial de este repertorio, poco conocido y olvidado de manera injusta por su autoría femenina. Sin embargo, estas composiciones conocieron una notable difusión en su momento, pues eran interpretados por músicos conocidos en la época, como Josep Masvidal en la capilla musical del Pi, o José Sancho Marraco como maestro de capilla de la catedral de Barcelona.

Es preciso valorar también un interesante fenómeno. En los casos antes mencionados, se encuentra una obra manuscrita –la de Mercè Vidal Puig– frente a composiciones impresas, editadas habitualmente en editoriales musicales de Barcelona, pero también en editoriales extranjeras. Es el caso de algunas obras de Isabel Güell editadas por Novello, de Londres, o de todas las obras conservadas de María Luisa Güell, editadas también por Novello. Es evidente que la facilidad de publicación no era la misma para todas las compositoras. Muchas de ellas debieron resignarse a ver sus creaciones inéditas para siempre, y condenadas a no salir de un círculo amistoso y reducido. No fue el caso de las hermanas Güell; la posición social y económica de su familia permitía costear ediciones en editoriales barcelonesas y del extranjero, y las buenas relaciones de Güell con la prensa del momento también contribuían a una apropiada difusión de esta música.

Las revistas han sido en parte el vehículo de divulgación de esta música, que así tenía oportunidad de ser conocida, estudiada e interpretada por el público lector. En los casos estudiados, las publicaciones son dos: *Feminal*, que en 1907 publicaba el *Cant del Sometent* de Isabel Güell con letra de Eularia Anzizu, y la *Revista Parroquial de Música Sagrada*, donde se publicó años más tarde un *Ave María*, también de Isabel Güell, con texto catalán que parafrasea la plegaria (año VII, LXXVI, agosto de 1933). La relación de Isabel Güell con la revista *Feminal* y sus responsables influyó en la publicación relativamente tardía de su *Cant del Sometent*, de 1898.

Entre los nombres rescatados en los párrafos de este estudio, destacan sobre todo los de Isabel Güell y Mercé Vidal Puig, por dos motivos. Uno es la mayor difusión de sus obras; otro, su interpretación en

contextos relevantes. La música de Isabel Güell era interpretada en la catedral de Barcelona y en la iglesia de Santa María del Pi, y las composiciones de Mercé Vidal Puig pudieron escucharse en los conciertos históricos del pianista Carles Vidiella (1893) y en la Fiesta Modernista de Sitges del año 1897, organizada por el pintor Santiago Rusiñol, en la que se estrenó la ópera *La Fada*, de Enric Morera.

4.4. La necesidad de difusión de las obras recuperadas

Todo lo expuesto anteriormente es sólo una muestra muy breve de un trabajo en el que es necesario profundizar, recuperando los nombres y obras de más mujeres relacionadas con el intenso ambiente musical de la Barcelona modernista de finales del XIX y principios del XX, dando así a conocer un repertorio que debería editarse, interpretarse y conservarse mediante grabaciones. Se ha hecho ya alguna grabación de obras de compositoras catalanas de esta época, como Narcisa Freixas, Lluisa Casagemas o la propia Isabel Güell, aunque es solamente una pequeña parte de una realidad interesante y silenciada.

5. DISCUSIÓN

Se hace necesario aún un enorme trabajo para conocer la extensión de estos repertorios en la sombra, considerados de segunda categoría sólo por su autoría femenina. El trabajo de hemeroteca, biblioteca y archivo aún ha de proporcionar muchas más fuentes musicales para conocer el fenómeno en toda su dimensión. Se impone también una labor analítica de los materiales, correctamente orientada a reconocer la calidad de estas obras, al margen del género de sus autoras.

6. CONCLUSIONES

La investigación ha permitido conocer y poner en valor a varias compositoras e intérpretes relacionadas entre sí a través de sus obras en el rico ambiente creativo barcelonés de principios del siglo XX. Resta aún rescatar más nombres y más obras de aquellas autoras que aspiraban a tener voz pública en la época, por encima de dificultades y convencionalismos ligados a su condición.

7. AGRADECIMIENTOS

A los informantes entrevistados: Eusebi Güell i de Sentmenat, Joan Güell i de Sentmenat, María Luisa Güell i de Sentmenat, y Saskia Hagemeijer de Vidal. También a Carme Perella Cosconera y a todo el equipo del Palau Güell por la favorable acogida y ayuda en mis investigaciones sobre el apasionante pasado musical de la familia Güell López.

8. REFERENCIAS

Albert i Corp, E. (1990). Isabel Güell i López de Sentmenat, marquesa de Castelldosrius. Pyrene.

Aviñoa, X. (1985). La música i el Modernisme. Curial.

Bassegoda, B. (1929, 15 de enero). Nota franciscana. Flores de Pedralbes. La Vanguardia, 9.

Bernal Creus, M.C. (2013). Eulària Anzizu, poeta, Arxivera i historiadora. Estudi i textos. Eumogràfic.

Fukushima, M. (2008). La labor concertística de Carlos Gumersindo Vidiella. Materia, 6-7, 285-306.

Gibert, V. Mª. (1929, 1 de junio). Vida musical. Saludo y evocación. La Vanguardia, 5.

Güell López, E. (1930). Perspectivas de la vida. Compañía Ibero–Americana de Publicaciones [CIAP].

Hernández i Sagrera, J. M. (2004-2005). Els concerts històrics de Carles G. Vidiella. Recerca Musicològica, XIV-XV, 223-234.

Marín Silvestre, D. (2004). Francesca Bonnemaison, educadora de ciutadanes. Diputaciò de Barcelona.

Mateos Sainz de Medrano, R. (2009). Los Güell. La pervivencia de un modo de ser. Estudi Gràfic Pedregosa.

Muñoz, A. (2012). La revista Feminal (1907–1917): paradigma de la música de salón catalana de principios del siglo xx. Sinfonía Virtual, 23.

Pagès i Santacana, M. (2008). Compositoras modernistas. notas al CD. En Compositores catalanes. Generació Modernista, [La Mà de Guido, ref. LMG 2086] 5-6.

Palma, V. (2016). Francesca Vidal. El discret destí d'una violoncel.lista. En V. Palma, Femení i singulars. Històries de dones i música (pp. 139-151). Huygens.

Picó i Campamar, R. (1893). Una floreta de Santa Francesch. Prosa escrita per un devot de Sant Francesch d'Assis quand Na Mercé Anzizu, avuy sor Eularia, vestí l'hábit de novicia en lo monestir de Pedralbes. Dia IV d'Octubre de l'any MDCCCLXXXIX. Estampa de "La Renaixensa".

R. F. (1897, 16 de febrero). La fiesta artística de Sitges. Estreno de La Fada. La Vanguardia, 1-2.

Sanhuesa Fonseca, M. (2016). Isabel y María Luisa Güell y López, dos compositoras en el Modernismo. Butlletí de la Reial Académia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi, XXX, 47-63.

Sanhuesa Fonseca, M. (2019). Sons d'una nissaga: la música dels Güell/Sonidos de una estirpe: la música de los Güell/Sounds of a lineage: the music of the Güell family. Diputació de Barcelona–Palau Güell.

CONFLICTIVIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA EN MÁLAGA A FINES DE LA EDAD MODERNA: LA ACTUACIÓN FEMENINA A TRAVÉS DE LOS PODERES NOTARIALES

ELIZABETH GARCÍA GIL
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Historia de las Mujeres ha experimentado un incremento de estudios que las presentan como agentes de cambio social y económico. Inmersas en los procesos históricos, como protagonistas en muchos casos, su condición de mujer llegó a ser un aspecto clave a la hora de resolver determinados litigios. En este sentido, las escrituras notariales son una fuente imprescindible para analizar la Historia de las Mujeres durante el Antiguo Régimen, ya que en ellos pueden advertirse esos renglones invisibles que no aparecen en otro tipo de documentos.

La vida cotidiana de las sociedades pretéritas quedó plasmada en los protocolos notariales que hoy se conservan en los archivos de todo el mundo. En ellos se reflejan la realidad que vivieron y aspectos sociales, económicos, políticos, religiosos e incluso laborales que no han quedado registrados en otros documentos administrativos o fiscales.

El estudio de la documentación notarial también nos informa de la conflictividad social en entornos rurales y urbanos, en los que se localizan mujeres pleiteando por sus dotes, patrimonio, hijos u honor. Además, gracias a ellos se pueden establecer pautas de comportamiento divergentes o comunes en determinados grupos sociales o territorios (Parejo Delgado, 1996).

1.1. Capacidad de obrar de las mujeres en la Edad Moderna

La dependencia legal de las mujeres durante época moderna ha sido cuestionada en los últimos años, en los que se han publicado diversos trabajos académicos (Cepeda Gómez, 1986; Ramos Palomo y Vera Balanza, 1996; Rey Castelao y Rial García, 2009) que han resquebrajado los viejos paradigmas que las situaban en el confinamiento del hogar y las sometían a los varones, independientemente de cuál fuese su estado civil.

Cumplida la mayoría de edad, que en la Edad Moderna se establecía en los 25 años, tanto hombres como mujeres disponían de plena autonomía legal. Cuando las mujeres se casaban, quedaban limitadas en su capacidad de obrar si el esposo no les concedía una licencia marital. Aunque en el caso de las casadas con maridos ausentes, estas podían actuar con el permiso de un juez o la posterior ratificación del consorte. La viudedad, como es bien conocido, era un estado en el que gozaban de capacidad de obrar plena. Incluso si no volvían a casarse y el marido así lo disponía en el testamento, podían ser curadoras y tutoras de sus hijos. Algo que era bastante frecuente (García Gil, 2023a).

1.2. Los poderes notariales

El análisis de los poderes notariales es muy revelador en cuanto a la consideración social, económica y jurídica de las partes que suscriben esta escritura: poderdantes y apoderados. Un poder es un documento que tiene diferentes tipologías, pero que comparte un rasgo común: sirve para que el otorgante (poderdante) dé poder a otra persona (apoderada) para representarle en un acto. Podemos encontrar poderes conjuntos entre dos cónyuges, de un grupo de personas como una colectividad (gremios, fundaciones religiosas…) o de representación legal (albaceas, tutores o curadores). Dentro de su variedad se localizan los poderes procesales, de administración o recaudatorios (Bono Huerta, 1985). En esta investigación van a verse representados todos los anteriormente mencionados, siendo los poderes para pleitos los que más se han registrado en la muestra que presentaremos. Estos adquieren especial interés porque son una fuente que se convierte en la génesis del

conflicto cuando su tipología es judicial. Además, cuando no se conservan fondos judiciales para determinados territorios, son los únicos testigos que permanecen para examinar la conflictividad judicial, como es el caso de Málaga (García Gil, 2022). No obstante, los estudios pioneros de Kagan (1991) ya pusieron de manifiesto que la sociedad castellana moderna fue bastante dada a pleitear, aunque en la mayoría de los casos las causas se resolviesen extrajudicialmente.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es analizar los poderes otorgados en Málaga capital durante la Edad Moderna, concretamente en 1753, año del Catastro del Marqués de la Ensenada, con objeto de poder identificar a los poderdantes y apoderados que aparecen en las mencionadas escrituras, poniendo el foco de atención en la actuación femenina que en ellos se presentan. Para ello hemos hecho uso de una metodología cuantitativa y cualitativa, realizado un vaciado de los protocolos notariales malacitanos y seleccionando la tipología documental de los poderes, tanto generales como especiales.

En los protocolos notariales malagueños, los escribanos solían diferenciar este tipo de escritura entre poderes generales y poderes especiales, siendo así especificado en el epígrafe indicativo del documento, es decir, en la caja de encabezamiento. Los primeros siempre serán generales para pleitos y rara vez aparecerá el motivo del litigio, mientras que en los segundos encontraremos diferentes motivos de apoderamiento, pero siempre para algo en concreto: cobrar deudas, testar, una actuación determinada dentro de un pleito específico, representación en un concurso de acreedores, administrar negocios o bienes, representación en un acto concreto, etc. Tras el análisis y vaciado de las escrituras de los libros de protocolos, hemos obtenido 754 poderes, 503 generales para pleitos y 251 especiales[81].

[81] Los protocolos notariales vaciados íntegramente son los siguientes: 2469, 2659, 2679, 2725, 2746, 2764, 2794, 2800, 2816, 2866, 2882, 2888, 2902, 2915, 2927, 2929 y 2930.

3. LOS PODERES NOTARIALES EN MÁLAGA EN LA EDAD MODERNA

En el siglo XVIII, la ciudad de Málaga fue cabeza de la jurisdicción política y en ella había censadas 50.234 personas (Sanz Sampelayo, 1998). El estudio seriado de su documentación notarial, concretamente los poderes generales y especiales, ha arrojado luz sobre la realidad social de las mujeres y su actuación en los procesos económicos que generaron un foco de conflictividad. La participación femenina en los conflictos sociales ha sido ampliamente constatada, siendo intervinientes tanto en conflictos urbanos como rurales (Iglesias Estepa, 2001; Enríquez Rubal, 2022).

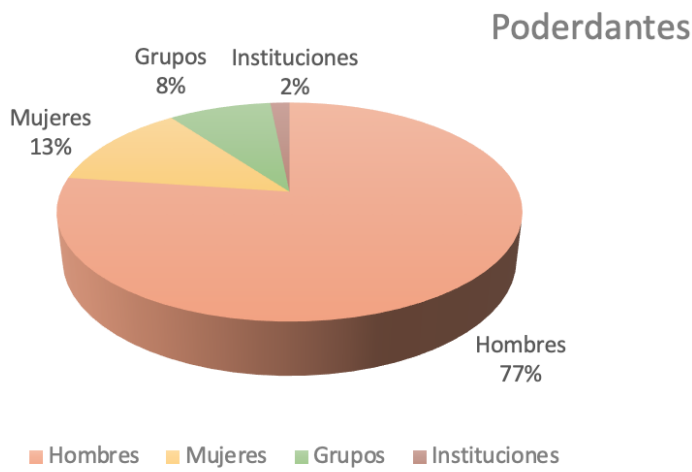
Para llevar a término esta investigación hemos dividido la muestra en dos grupos. En el primer grupo, se han analizado los poderes generales, que en el caso de los protocolos notariales malagueños siempre se otorgaron para pleitos y en muy rara ocasión se especificaba el motivo del conflicto, como ya hemos comentado. La recogida de estos datos ha estado motivada por la información que puede extraerse de estas escrituras sobre el género y el estado civil de los poderdantes. Además, su contabilización sugiere cuánta conflictividad podría haber en la ciudad de Málaga en 1753, y nos sirve para hacer una comparativa con otras ciudades portuarias, que suelen compartir los mismos motivos y patrones de conducta y estar agudizados por la influencia del mar. Esto conllevaba la afluencia de marines, militares, ausencias de maridos que emigraban a los reinos de Indias en busca de la buena ventura e incluso dificultades a la hora de poder juzgar un caso, ya que la falta de competencias jurisdiccionales facilitaba que muchos eludieran la justicia (Rey Castelao y Sixto Barcia, 2022). En el segundo grupo se han analizado los poderes especiales, con objeto de identificar los motivos de apoderamiento, así como el género y estado civil de los poderdantes y apoderados.

3.1. Poderes generales para pleitos

En este primer grupo se han registrado 503 poderes generales para pleitos, de los que 388 fueron otorgados por hombres, 64 por mujeres, 8

por instituciones y 43 por grupos de hombres y mujeres (de estos últimos 24 eran matrimonio en solitario y el resto grupos familiares y/o matrimonios, o personas sin estado civil indicado). En la siguiente gráfica se muestran los porcentajes de este grupo.

***GRÁFICO 1**. Representación porcentual de los otorgantes de los poderes generales para pleitos en Málaga en 1753*



Fuente: elaboración propia con base en AHPM (ver nota al pie 1)

La mayor parte de poderes generales para pleitos fueron otorgados por hombres, con un 77 %. Respecto a la denominación de instituciones, esta se refiere a aquellas entendidas como personas jurídicas, que ocuparon un 2 % de la muestra total. Entre ellas destacan los pleitos iniciados por compañías comerciales y gremios, en los que la deuda fue el motivo protagonista. No es de extrañar encontrar una mayoría de casas comerciales iniciando pleitos financieros. En 1753 el Catastro de Ensenada registraba 24 casas de comercio que producían 1.132.000 reales (Camarero Bullón y Campos Delgado, 1995). Estas fueron un grupo de poder local que ejerció una importante presión en la vida de la ciudad, debido a su peso en la economía y sus relaciones con los regidores de la capital (Villas Tinoco, 1981).

Dentro de los pleitos iniciados por las instituciones, es destacable un poder a procuradores otorgado por la justicia de Alhaurín de la Torre, encabezada por su alcalde, Francisco de los Reyes Montesinos. En esta ocasión, su razón se detalla en la escritura: levantar el secuestro que se tenía del oficio una escribanía pública[82]. Ejemplos como este muestran también la conflictividad de las instituciones y las relaciones con los oficios públicos como el de escribano del número.

Por su parte, los poderes generales para pleitos otorgados de manera colectiva, es decir, por grupos de personas físicas (hombres solos, mujeres solas, y hombres y mujeres) ocupan un 8 % de la muestra, siendo más de la mitad matrimonios. El segundo valor con más peso porcentual lo representan las mujeres, con un 13 %. Entre ellos encontramos un poder de Theresa de Espinar, que otorga ratificación de poder, por estar inmersa en un juicio por deudas. La participación femenina en los conflictos económicos fue bastante frecuente, tanto en el lado de las deudoras como en el de las acreedoras. Verbigracia, en la ciudad de Antequera fueron partícipes en el 38 % de los pleitos por deuda (García Gil, 2023b).

***TABLA 1**. Estado civil de las mujeres poderdantes en Málaga en 1753*

Estado civil	N	%	% acumulado
Solteras	11	17,18	17,18
Casadas	5	7,8	24,98
Viudas	27	42,18	67,16
No consta	21	32,81	100,00
Total	64	100,00	

Fuente: elaboración propia con base en AHPM (ver nota al pie 1)

Si atendemos a otro de nuestros objetivos, conocer el estado civil de las mujeres otorgantes –que observamos en la tabla 1–, se revela que la mayoría eran viudas, con un 42,18 %[83]. Este resultado es fácilmente explicable por su autonomía legal. Además, en muchas ocasiones, la

[82] Archivo Histórico Provincial de Málaga (en adelante AHPM), Leg. 2915, fol.12.

[83] Respecto al de los varones, su estado civil muy infrecuentemente aparece en la documentación consultada, motivo por el que no se ha contabilizado.

viudedad conllevaba litigar en un concurso de acreedores que se formaba a la muerte del marido. Entran aquí en juego las estrategias usadas por estas féminas para salvaguardar su patrimonio. La primera y aplicable a todas las mujeres era su propia condición de mujer, que en el derecho las situaba como seres inferiores a los que era fácil de engañar por su supuesta debilidad física y mental (Ortego Gil, 2015). A esto se acogerían muchas para justificar haber sido engañadas a la hora de firmar un documento o acometer determinado acto.

Otra táctica empleada por las mujeres era el *privilegio de las viudas*, que era una ventaja procesal válida para la vía civil y penal en el que las viudas (y también los desvalidos[84]) podían acogerse a un tribunal superior para dirimir sus conflictos y eludir el resto de justicias que les correspondían por jurisdicción; es decir, en primera instancia podían acudir a los tribunales de justicia mayor para solventar sus pleitos. Para ello debían de cumplir un requisito primordial: tener una buena conducta moral, ergo, su honor y comportamiento social se convertían en un requisito de procedibilidad. Dichos procedimientos generaban un gran foco de conflictividad y no transcendieron por ser pacíficos, ya que podían acogerse a este beneficio en cualquier momento, convirtiéndose en un arma procesal dilatoria en manos de las viudas (Bouzada Gil, 1997).

El siguiente valor muestral corresponde a los estados civiles no declarados, con un 32,81 % de mujeres a las que se les desconoce su situación. A continuación, le siguen las solteras, que responden a un 17,18 %. Este dato nos indica que las solteras emancipadas gozaron de autonomía legal y también participaron en los procesos litigantes. En lo referente a las casadas, estas constituyen un 7,8 %, siendo el porcentaje más bajo, pero significativo, porque en sus poderes se declaran los motivos de los pleitos.

Si el privilegio de las viudas suponía un instrumento combativo, en los concursos de acreedores, los pleitos por tercería de las casadas también lo fueron. Esta estrategia legal consistía en intentar salvaguardar la dote

[84] Aquí entraban también mujeres separadas, mujeres casadas con maridos capturados por bandos enemigos, encarcelados o desterrados, personas con problemas físicos como una ceguera, heridos de guerra que prestaban servicio a la corona, etc.

empleada por el marido como fianza en una deuda hipotecaria. En la tercería, la mujer podía demandar al marido deudor por malversación de bienes y postularse como primera acreedora del concurso, siendo la primera en recibir el cobro y dejando al resto de los acreedores en segundo lugar (Rey Castelao, 2016). En esta línea iban los pleitos de Catalina García, mujer de Diego Ruiz Cabello, cuando en mitad de un litigio en los que se reclamaban sus bienes dotales, solicitó acogerse a la tercería y pasar el pleito a la Chancillería de Granada para continuar litigando contra los acreedores de su marido en un tribunal mayor. El 12 de enero de 1753, Catalina otorgaba un poder a los procuradores de la Chancillería de Granda, donde dejaba constancia de lo siguiente:

> Dijo que ante la Real Justicia de esta ciudad y Juan López Quartero, escribano de su número, por el dicho su marido se formó concurso de acreedores de sus vienes. Y en ellos se salió por la otorgante formando tercería por rrazón de su dote, arras y demás derechos hereditarios, cuios autos penden oy en la Real Chancillería de la ciudad de Granada, por lo pertenecientte a los de dicho concurso. Por lo qual otorga que da todo su poder cumplido, el que de derecho se rrequiere y es necesario, a don Sevastián del Águila y don Joseph Martínez de la Plaza, procuradores en dicha Real Chancillería de Granada[85].

De esta misma guisa otorgaba también poder Leonor de Sotomayor, casada con José García Montiel. El 24 de septiembre de 1753 apoderaba a los procuradores del número de la ciudad de Málaga para posicionarse como primera acreedora del concurso formado por las deudas de su marido[86].

Dentro de los pleitos significativos iniciados por las mujeres casadas se localiza el caso de Rosa de Cárdenas, mujer de Francisco de la Cueba y Delgado, quien solicitaba representación judicial para divorciarse de su marido por malos tratos de obra y palabra, y otros excesos. De hecho, en la escritura declaraba que ya llevaba un tiempo separada y que había puesto varias denuncias con anterioridad porque el marido había incurrido en diferentes excesos del mayor castigo, sin mencionar cuáles. El poder se otorga para iniciar una "querella criminal en Granada por sus excesos cometidos y falta de cumplimiento de sus obligaciones"[87]. En

[85] AHPM, Leg. 2866, fol. 11.

[86] AHPM, Leg. 2902, fol. 240.

[87] AHPM, Leg. 2725, fol. 949.

estos casos, las mujeres no necesitaban licencia marital para actuar en el juicio (García Gil, 2023a). De nuevo pueden advertirse, a través de un documento notarial, las vías que la ley ofrecía a las mujeres limitadas jurídicamente por su estado civil.

3.2. Poderes especiales

En el segundo grupo se han cuantificado los poderes especiales, dando un resultado de 251. En este tipo de poder sí que aparecían siempre los motivos por los que se concedían los apoderamientos. De ellos se ha podido extraer una valiosa información de carácter social, económica y judicial.

Respecto al género y estado civil de los poderdantes, se localizan 46 mujeres (solo se conoce el estado civil de 24: 6 solteras, 5 casadas y 13 viudas); 169 hombres; 29 grupos de hombres y mujeres (18 de ellos matrimonios); y 7 instituciones.

Por su parte, los apoderados registran 25 mujeres (se declara el estado civil de 18: 5 solteras, 8 casadas, 5 viudas); 197 hombres; 5 grupos (todos matrimonios); 2 instituciones; y 22 procuradores.

***TABLA 2**. Motivos de apoderamientos especiales en Málaga en 1753*

Motivo	N	%	% acumulado
Relacionados con gestión de herencias	14	5,57	5,57
Desposorio	4	1,59	7,16
Administrar bienes	54	21,51	28,67
Otorgar cartas de pago y finiquitos	5	1,99	30,66
Vender bienes	22	8,76	39,42
Cobrar recibos y deudas	92	36,65	76,07
Recibir y cobrar deudas	5	1,99	78,06
Negociar y comerciar	9	3,58	81,64
Representación en pleitos	22	8,76	90,4
Testar	12	4,78	95,18
Otros	12	4,78	100,00
Total	251	100,00	

Fuente: elaboración propia con base en AHPM (ver nota al pie 1)

Los motivos por los que concedieron los poderes especiales se exponen en la tabla 2.

El porcentaje más alto lo registran los poderes concedidos para cobrar recibos y deudas, en un 36 % de la muestra. Esto revelaría información de carácter económica, como una aproximación al endeudamiento de la población malagueña a mediados del siglo XVIII. Con un 21,51 %, el segundo motivo por el que se apoderaba era la administración de bienes, de los que comentaremos sus detalles en las siguientes gráficas.

Seguidamente, se observa un descenso al 8,76 % en venta de bienes y representación en pleitos, la mayoría de ellos fuera de Málaga. Estas dos categorías de los motivos comparten razón, y es la lejanía de los otorgantes. En el caso de las ventas, la mayoría son delegaciones de personas que viven fuera de la ciudad y/o que dejan en manos expertas la venta de los bienes.

Respecto a la representación judicial, se localizan 22 casos. Los motivos de estos pleitos son en su mayoría por deudas, teniendo las comerciales una alta relevancia. Ejemplo de ello son el poder que José Martínez de la Plaza da en marzo de 1753 para que se le represente en un pleito comercial en la ciudad de Sevilla[88]. O el de Antonio Marzo, por pleitos seguidos en la Chancillería granadina sobre géneros de seda de una fábrica textil[89]. Pero no solo se presentan pleitos dentro de la comarca andaluza, sino que las casas de comercio, dadas a girar y negociar en diversos territorios, sobre todo aquellos colindantes o accesibles dada la cercanía del mar, también otorgaron poderes para pleitear en otros países. Es el caso de Juan Klenz y Compañía, que en el mes de noviembre de 1753 daba poder a Pierre Sengstack y Tils, de la ciudad de Nantes, Francia, para que compareciese ante magistrados, consulados y demás tribunales y cobrase las deudas que había denunciado en los juzgados del país vecino[90]. La casa comercial estaba registrada en el Catastro con dedicación al comercio marítimo, con una producción de 45.000 reales. Este caso es reseñable porque nos muestra tráfico

[88] AHPM, Leg. 2902, s.f.

[89] AHPM, Leg. 2866, fol. 163.

[90] AHPM, Leg. 2915, fol. 1023.

comercial de España con otros países y las redes mercantiles de la ciudad malagueña.

Para finalizar, presentamos la querella iniciada por Lorenzo Rufino, como marido y conjunta persona de Rosalía Narváez, hacia el oficial de platero Pedro de Ávila, por abofetear a su mujer y otros excesos[91]. En estos casos, no se penaría el daño físico acometido hacia la mujer, sino al honor del marido, aparte de los otros excesos que no se detallan en el poder. En una sociedad estamental como la de época moderna, el honor y la honra tenían un gran peso en la comunidad y su aparición en los pleitos no es infrecuente.

En lo que respecta al papel de las mujeres y las deudas comerciales, se localiza un pleito relevante, al pertenecer a una de las casas de comercio más poderosas de Málaga. La casa Wittemberg no solo influyó económicamente en el comercio y los cargos políticos, sino que también fueron arrendatarios del voto de Santiago en Granada (Rey Castelao, 1983). En el Catastro de Ensenada aparecían como la tercera compañía que más producía entre los comerciantes dedicados al comercio, con 80.000 reales de vellón (Camarero Bullón y Campos Delgado, 1995). En un poder otorgado a procuradores de Granada, su porvenir se auguraba de difícil resolución, pues en el pleito se enfrentaba a Luisa Osorio, viuda de Diego Doyne, que se había acogido a su privilegio legal y había solicitado llevar el concurso de acreedores de su difunto marido ante la audiencia granadina[92].

Entre los siguientes motivos encontramos los poderes otorgados para la gestión de herencias, que se confieren para cobrar lo legado, representarlos en los procesos de partición de bienes, recibir los bienes en nombre del poderdante o dar poder a un familiar para que le represente durante el proceso administrativo sucesorio.

Por su parte, los poderes para testar son frecuentes en la muestra analizada, principalmente entre cónyuges y hermanos, con un 4,78 %. En el negocio y los comercios fueron también necesarios los poderes, ya que

[91] AHPM, Leg. 2915, fol. 4.

[92] AHPM, Leg. 2659, fol.101.

las ausencias motivadas por viajes de trabajo de los hombres y mujeres de negocios eran frecuentes, lo que conllevó que tuvieran que delegar en otras personas de confianza que supiesen moverse en el entramado comercial. Asimismo, también fueron necesarios para compañías de otras ciudades que tenían sede en Málaga. Un ejemplo lo vemos en Juan Miramón, vecino y del comercio de Cádiz, quien otorga poder a Simón Casamayor, vecino de Málaga y miembro de su compañía, Miramón Lafore y Cía[93]. En él se establecen detalladamente todos los términos y condiciones, que se resumen en un amplio poder de administración de la compañía (cobrar, pagar, mercar, ir a juicios…), tanto en Málaga como en otros reinos de España. Del mismo menester otorgan poder los señores Perville Sales y Compañía a Hernesto Sánchez y Compañía, esta vez más limitado, con objeto de cobrar 10 sueldos por valor de 3.996 reales librados a través de una letra cambio.

Otros motivos con menor representación fueron recibir y cobrar deudas (1,99 %), otorgar cartas de pago y finiquitos (1,99 %) y poderes para desposarse (1,59 %), la mayoría de padres y madres hacia sus hijos.

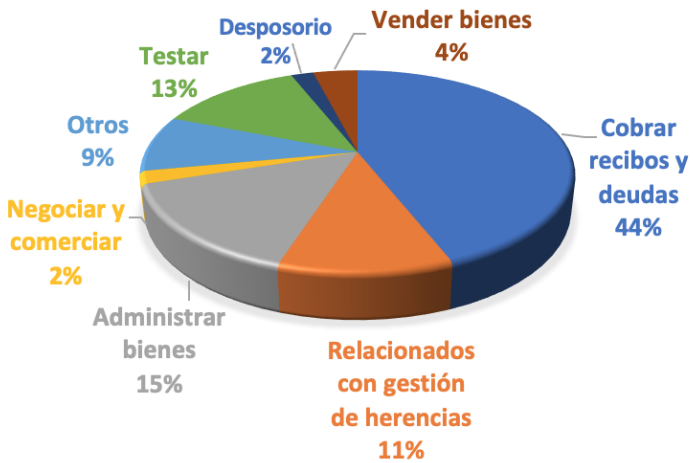
El principal motivo por el que las mujeres otorgaban poderes era el cobro de recibos y deudas, ocupando un 44 %. Específicamente, en la muestra son recurrente cobros de arriendos o censos, cobros de deudas del marido y cobros procedentes de pleitos resueltos de forma favorable para la otorgante. El segundo es la administración de bienes, con un 15 %. En todos los casos fueron mujeres viudas que apoderaron a un familiar para gestionar sus bienes. En ellos podemos encontrar a mujeres tutoras y curadoras de sus vástagos. Es el caso de Michaela Rico de Rueda, viuda de Sebastián de Aguilera, que el 17 de julio de 1753, como tutora y administradora de los bienes de sus tres hijos menores, otorgaba poder a Manuel de Molina para administrar determinados bienes de sus vástagos[94].

[93] AHPM, Leg. 2725, fol.1013.

[94] AHPM, Leg. 2725, s.f.

Siguiendo los objetivos planteados, nos resulta de especial interés conocer los motivos por los que las mujeres eran apoderadas, que en la siguiente gráfica se exponen.

GRÁFICO 2. *Motivos por los que las mujeres otorgaban poderes especiales en Málaga en 1753*



Fuente: elaboración propia con base en AHPM (ver nota al pie 1)

Le siguen los poderes para testar, que con un 13 % cumplen las mismas características que las mencionadas para la tabla 2. En los apoderamientos relacionados con la gestión de herencias se localizan casos en los que las mujeres apoderan a sus maridos para cobrar su legado. En otro poder de febrero de 1753, Juana de Agudo y Martínez apodera a su hermana, Rosa Ana, para recibir y vender los bienes de su herencia[95].

Casos destacados se localizan en el apartado *otros*, donde principalmente encontramos apoderamientos para viajar a América, es decir, licencias que las mujeres otorgaban a sus maridos o hijos para ir a trabajar a los reinos de Indias. De hecho, en la muestra también hemos encontrado a mujeres casadas actuando en los negocios jurídicos y siendo especificado en estos que sus maridos están ausentes y son ellas las

[95] AHPM, Leg. 2725, s.f.

gestoras de la familia. Ejemplo de estas licencias se declara en la escritura otorgada por Rosalía Valencia, mujer de Francisco Pedrosa, quienes declaran lo siguiente:

> Que el dicho Francisco Pedrosa pase a los reinos de Indias a fin de buscar en ellos modo y camino desente para mantenerse y substentar a sus hijos. […] Y para que tenga efectto, permiso y licencia expresa de la otorgante, desde luego en atención a lo que tienen acordado y motivos expuestos, da y conzede al dicho don Francisco Pedroza, su marido, licencia para que por tiempo de seis años pase a los dichos reinos de Indias[96].

En una ciudad portuaria como Málaga y las conexiones que tenía establecida con América, no es de extrañar que este tipo de documentos sean frecuentes en los protocolos notariales. La dilatación en el tiempo de la licencia tampoco es anormal, pues tan solo el viaje de ida duraba entre dos y tres meses, y el establecimiento y adquisición de poder económico hacían necesario todos esos años. De manera frecuente, muchos de ellos no volvían y las mujeres quedaban al cargo de los hogares de manera definitiva (Rey Castelao y Rial García, 2009). También hay que señalar que la escritura los denomina con los calificativos de don y doña, por lo que su posición social no pasaría inadvertida en la sociedad malagueña y su capital para poder emprender podría ser diferente al de otros hombres que emigraban y no registraban ese tratamiento de respeto.

Interesantes son también los poderes que las mujeres otorgaban para realizar negocios y comerciar. Josefina de Mendoza, dio poder a Juan Manuel de Montenegro, de la villa de Madrid, para que continuase con los negocios de la compañía de su marido, arrendase propiedades y diese créditos en su nombre, ya que esta residía en la ciudad de Málaga y estaba al cuidado de sus hijos[97]. El sustento de la familia y la generación de ingresos cuando una mujer quedaba a cargo de la economía familiar puede advertirse a través de estos poderes.

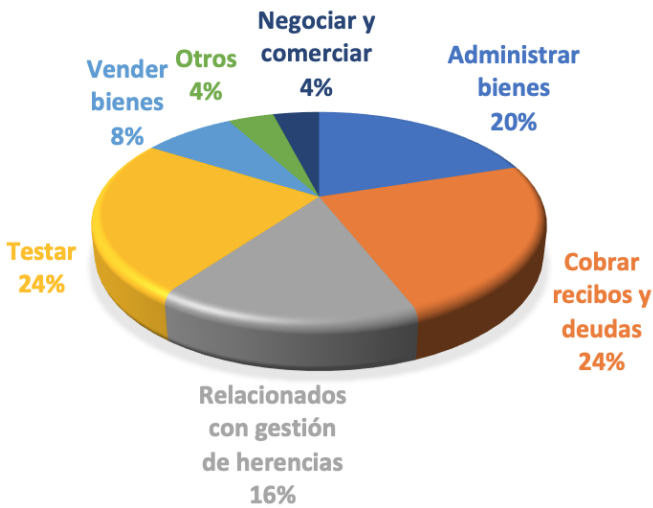
---

[96] AHPM, Leg. 2800, fol. 242.

[97] AHPM, Leg. 2725, fol. 464.

En lo que concierte a las mujeres apoderadas, los motivos se detallan en la gráfica 3, que exponemos a continuación.

GRÁFICO 3. *Motivos por los que mujeres eran apoderadas en Málaga en 1753*



Fuente: elaboración propia con base en AHPM (ver nota al pie 1)

Con un 24 % de representación, las mujeres eran apoderadas para cobrar recibos y deudas. Las actuantes en este tipo de escritura fueron viudas y casadas. Estas últimas obtenían el poder de sus maridos para cobrar deudas que les debían, sueldos, censos o recibos. Un ejemplo lo vemos con Antonio Aranda del Castillo, que da poder a su mujer, Ana Pérez Garcés, con objeto de cobrar censos y mantener a sus hijos[98]. Por una parte, se aprecia la confianza en la esposa para la delegación de la gestión económica familiar, y por otra, que las mujeres casadas, según muestran los datos de la muestra analizada, no tuvieron tan limitada su potestad gracias a estos poderes.

Asimismo, las casadas con maridos que solían pasar fuera del domicilio largas temporadas, como aquellas casadas con militares, también eran frecuentemente apoderadas para gestionar las economías familiares. En marzo de 1753, Juan Noguero, soldado del Regimiento de Asturias en

[98] AHPM, Leg. 2886, fol. 270.

la Compañía de Antonio Medienta, dio poder especial y general a su esposa, Juana de Prada, para cobrar dineros y granos en su nombre[99]. Las mujeres de los oficiales del ejército sin duda debieron gozar de más autonomía, ya que las profesiones de sus maridos entrañaban peligrosidad y salidas del hogar que podían llegar a ser permanentes, de ahí que sus poderes fuesen de larga duración y tuviesen un amplio margen de facultad.

Por su parte, las viudas también fueron apoderadas para este fin. En octubre de 1753, Joseph Rocamora apoderaba a Mariana Fernández, viuda, del reino de Valencia, para cobrar deudas que le eran debidas en dicho reino[100]. Aunque también hallamos casos en los que los hijos apoderaban a sus madres. En el mes de enero, Salvador de Herrera, daba poder a su madre, Francisca Matheos Parrilla, "para que en su nombre demande, reciba y cobre en juicio y fuera de él todas las cantidades que se le deben"[101]. Evidentemente, la confianza depositada en las madres para llevar a cabo tal tarea, incluso llegando a juicio, nos aproxima más a la realidad social vivida por las mujeres durante la Edad Moderna.

Con un valor del 24 % también encontramos los poderes para testar, que siguen las mimas características que en los anteriores casos: matrimonios y familiares. El siguiente motivo con mayor representación es la administración de bienes, en las que ellas siguieron siendo partícipes. En muchos casos, los miembros del clan confiaban esta labor en familiares cercanos. En el mes de octubre, Antonio de Haya confería poder a su hermana Juana para administrar y cobrar las rentas de las tierras que poseía fuera de la capital[102], viendo aquí cómo dentro de los entramados familiares las mujeres tuvieron un papel destacado como gestoras y personas de confianza.

Por otra parte, es bien sabido que las viudas tutoras y curadoras de sus hijos también fueron administradoras. En estos casos, la ley estipulaba que los gestores del patrimonio de los menores podían obtener una

[99] AHPM, Leg. 2882, fol. 29.

[100] AHPM, Leg. 2679, fol. 175.

[101] AHPM, Leg. 2902, s.f.

[102] AHPM, Leg. 2927, s.f.

décima parte de los réditos generados con la administración de los bienes (Tovar Pulido, 2020). Por ende, su participación en la administración de bienes está relacionada con la viudedad y la tutela y curatela de sus vástagos.

Si pasamos a los poderes relacionados con la gestión de herencias, las mujeres fueron apoderadas para tal finalidad en un 16 % de los casos. Diego Flores, de la ciudad de Málaga, apoderó a su mujer, Isabel Martínez Navarrete, para administrar los bienes y la herencia de había heredado por el fallecimiento de su tío[103]. El mismo ejemplo se observa con el matrimonio formado entre Joseph Torres de Sotomayor y María Gregoria Tion, de la ciudad de Granada. En la escritura le otorgaba poder para que ella acepte la herencia que le había legado su familiar[104]. A través de la exposición de estos últimos ejemplos, puede discernirse que muchas mujeres casadas, gracias a las licencias y poderes, gozaron de una autonomía más amplia que la que historiográficamente se ha declarado. Además, la confianza depositada en ellas queda reflejada en los diferentes motivos analizados en las gráficas. La profusión de ejemplos así lo acredita.

Respeto a las ventas de bienes, estas representan un 8 %, donde podemos observar casos de familiares que apoderaban para tal fin, como Inés de Ortega, que en el mes de agosto apodera a sus hermanas, Josepha y María, para vender unas tierras a las afuera de la ciudad[105]. Aunque con una baja representatividad, las mujeres apoderadas para comerciar o realizar otro tipo de transacciones, también quedaron recogidas en la muestra analizada.

4. CONCLUSIONES

Durante la exposición de este capítulo se ha mostrado la capacidad de obrar de las mujeres durante la Edad Moderna en todos sus estados civiles. La autonomía de las casadas, aunque limitada, también ha podido

[103] AHPM, Leg. 2915, fol. 6.

[104] AHPM, Leg. 2725, fol. 908.

[105] AHPM, Leg. 2866, s.f.

recogerse a través de los poderes especiales, destacando en el apoderamiento para cobrar recibos y deudas, que representa un 24 %, lo que indica que tenían diligencia para ello. Respecto a las solteras y las viudas, ha podido ratificarse su autonomía legal y su ya destacado papel como administradoras y gestoras de patrimonio.

Las estrategias utilizadas en la viudedad y el matrimonio a través del privilegio de viudas y los pleitos por tercerías se han expuesto detalladamente. Los ejemplos presentados muestran cómo los pleitos podían dilatarse en el tiempo si las viudas acudían a un tribunal de justicia superior y eludían ser juzgadas por otros jueces locales. Además, en los pleitos por tercería, las tácticas legales empleadas por las mujeres casadas para no perder sus dotes a manos de los acreedores de sus maridos, también se convirtieron en una ardid herramienta reflejada en las escrituras notariales.

En definitiva, los conflictos socioeconómicos de la sociedad malacitana durante el siglo XVIII se descubren en la documentación notarial, donde la vida cotidiana de las ciudades queda reflejada. En ellas se evidencia a mujeres como gestoras y administradoras del patrimonio, y tutoras y curadoras de sus hijos; las resistencias de las casadas y las viudas a perder sus bienes dotales a manos de prestamistas de los maridos. Del mismo modo, se despliega el papel de las mujeres como autorizadoras del emprendimiento laboral de sus cónyuges en los reinos de Indias. En definitiva, este trabajo muestra la realidad de las mujeres, a veces silenciadas y olvidadas, pero nunca ausentes en la documentación.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte de la investigación postdoctoral “Mujeres, comercio y crédito en el sur peninsular a fines del Antiguo Régimen: iniciativas y resistencias”, financiada por la Unión Europea-Next Generation EU, el Ministerio de Universidades y el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, bajo el marco de las Ayudas Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores, y llevaba a cabo en la Universidad de Málaga.

De igual modo, forma parte del proyecto de investigación “Formación y trabajo femenino en el ámbito de los negocios y las finanzas en la Península Ibérica durante los siglos XVIII y XIX”, Proyectos de Investigación en Estudios de Género, Inclusión y Sostenibilidad Social de la Universidad de Málaga, del II Plan Propio de Investigación y Transferencia, financiado por la Junta de Andalucía con fondos de la Unión Europea, UE-Next Generation.

6. REFERENCIAS

Bouzada Gil, M. T. (1997). El privilegio de las viudas en el Derecho Castellano. Cuadernos de Historia del Derecho, 4, 203-242. Universidad Complutense de Madrid.

Bono Huerta, J. (1986). Los archivos notariales. Una introducción en seis temas a la documentación notarial y a la catalogación e investigación de fondos notariales. Consejería de Cultura de Sevilla.

Camarero Bullón, C. y Campos Delgado, J. (1995). Las utilidades del Alto Comercio Marítimo malacitano. Málaga. 1753. Según las respuestas generales del Catastro de Ensenada (pp. 51-78). Tabapress.

Cepeda Gómez, P. (1986). La situación jurídica de la mujer en España durante el Antiguo Régimen y régimen liberal. Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres: siglos XVI a XX, (pp. 181-194). Seminario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.

Enríquez Rubal, C. (2022). Estudio comparativo de la conflictividad femenina en Santiago de Compostela y en Ferrol durante el Trienio Liberal. Conflictos y tensiones en las sociedades portuarias del norte peninsular (siglox XVI-XIX), (pp. 347-370). Universidad de A Coruña.

García Gil, E. (2022). Intuitu pecuniae versus intuitu personae. Mujeres y pleitos en los protocolos notariales malagueños de fines del Antiguo Régimen. Erebea: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 12 (2), 225-240. Universidad de Huelva.

García Gil, E. (2023a). Relaciones económicas y capacidad de obrar de las mujeres (SS. XVI-XIX). Un estudio a través de la documentación jurídica. Sociedades multiculturales en Iberoamérica y el Mediterráneo (siglos XVI-XXI), (pp. 259-285). Sílex.

García Gil, E. (2023b). Mujeres, pleitos y deudas. El fondo judicial del Archivo Histórico Municipal de Antequera. Los caminos de la Historia Moderna. Presente y porvenir de la investigación (pp. 1201-1209). Universidad de Santiago de Compostela.

Iglesias Estepa, R. (2001). La conflictividad "sorda". Un estudio sobre la criminalidad a fines del Antiguo Régimen. OHM: Obradoiro de Historia Moderna, 10, 247-273. Universidad de Santiago de Compostela.

Kagan, R. L. (1991). Pleito y pleiteantes en Castila 1500-1700. Junta de Castilla y León.

Ortego Gil, P. (2015). "Frágiles y sagaces: notas sobre dolo y punición de las mujeres en la Edad Moderna". Mujeres y derecho. Una perspectiva histórico-jurídica, (pp. 187-262). Associació Catalana d'Història del Dret Jaume de Montjuic.

Parejo Delgado, M. J. (1996). La documentación de protocolos. Una fuente básica para el cocimiento de la historia de la mujer en el Antiguo Régimen (pp. 187-194). El trabajo de las mujeres. Pasado y presente. Universidad de Málaga.

Ramos Palomo, M. D. y Vera Balanza, M. T. (eds.) (1996). El trabajo de las mujeres. Pasado y presente. Universidad de Málaga.

Rey Castelao, O. y Rial García, S. (2009). Historia de las mujeres en Galicia (siglos XVI-XIX). Nigratea.

Rey Castelao, O. y Sixto Barcia, A.M. (2022). Mujeres y conflictividad en núcleos portuarios. Ferrol en una fase de regresión (1810-1834). Conflictos y tensiones en las sociedades portuarias del norte peninsular (siglos XVI-XIX), (pp. 235-258). Universidad de A Coruña.

Rey Castelao, O. (1983). El voto de Santiago en la España moderna. Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Santiago de Compostela.

Rey Castelao, O. (2016). Las mujeres de Galicia ante los tribunales: la defensa de lo suyo. Historia et ius. Rivista di Storia Giuridica dell'età medievale e moderna, 9, paper 29.

Sanz Sampelayo, J. (1998). Factores de riesgo y de desarrollo en una ciudad del litoral andaluz. La población de Málaga en el siglo XVIII. Universidad de Málaga.

Tovar Pulido, R. (2020). Tutelas y curatelas en la época moderna: un estudio de casos en la Andalucía rural (S. XVIII). Baetica. Estudios de Historia Moderna y Contemporánea, 40, 121-146. Universidad de Málaga. https://doi.org/10.24310/BAETICA.2020.v1i40.9548

Villas Tinoco, S. (1981). Aproximación al estudio del Catastro de Ensenada. Estudios de Economía e Historia, 1, 9-37.

EXPLORANDO LA VISIBILIDAD Y EL TRABAJO DESARROLLADO POR LAS MUJERES EN EL CASTELLÓN DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XIX

GEMA BARREDA ASENJO
Universitat Jaume I (UJI)

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio, nos enfocamos en analizar la participación activa y multifacética de las mujeres en la sociedad castellonense del siglo XIX. Nuestro objetivo principal es trascender más allá de las cifras y estadísticas generales, y adentrarnos en la identificación individual de aquellas mujeres que desempeñaron roles verdaderamente interesantes en la configuración de la vida social y económica de la época. Es por ello, que, consideramos que, al reconocer y dar visibilidad a estas mujeres –aun siendo en un escenario histórico más local–, aspiramos a rescatar sus voces del olvido histórico y destacar su influencia en la construcción de la identidad colectiva de Castellón del periodo de estudio.

Para contextualizar este enfoque, es crucial tener en cuenta las reflexiones de historiadores que han abordado la participación de las mujeres en contextos históricos similares. Joan Scott (1986), en su influyente artículo *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, argumenta que el género no es una mera categoría biológica, sino una construcción social que influye en la forma en que las personas son representadas y percibidas en la historia. Su enfoque teórico subraya la importancia de considerar el género como una categoría de análisis en la investigación histórica, lo que nos permite comprender mejor cómo las mujeres influyeron en las dinámicas sociales y económicas de la época.

Por su parte, desde una perspectiva más contemporánea y cercana al escenario de estudio, Rosa María Capel Martínez (1999) en su obra

Mujer y trabajo en el siglo XX ofrece una visión detallada de la participación de las mujeres en la fuerza laboral española durante el siglo XIX. Sus investigaciones resaltan cómo las mujeres desempeñaron roles significativos en la economía y la sociedad, a pesar de las restricciones de género de la época. Pues, como señala como señala Davis, para lograr una comprensión profunda de la experiencia de las mujeres en épocas pasadas, es necesario realizar un examen minucioso de su involucramiento en diversos aspectos de la sociedad, la economía y la cultura (Davis, 1976).

De igual modo, en nuestro análisis, no solo nos limitaremos a documentar las ocupaciones y actividades laborales de estas mujeres, sino que también buscaremos comprender el contexto socioeconómico en el que operaban; para así, poder sumergirnos en la investigación de sus roles en la clase trabajadora, identificando cómo su labor contribuyó a la dinámica económica de Castellón. De esta suerte, coincidimos con las reflexiones en trono a investigaciones de autores como Lynn Hunt (1986), quien aboga por un enfoque cultural y social en la historia, reconociendo que las mujeres han sido a menudo marginadas en la historiografía tradicional. Además, exploraremos cómo estas mujeres desafiaron las restricciones y normas de género de la época para participar activamente en la esfera pública y cómo esto afectó a la estructura social existente.

En última instancia, consideramos que nuestro enfoque por la identificación individual y la comprensión de su contribución no solo enriquecerá nuestra comprensión de la historia de Castellón en el siglo XIX, sino que también subrayará la importancia de considerar la perspectiva de género en la investigación histórica. Al resaltar la influencia de estas mujeres en la vida cotidiana y en la estructura social, esperamos arrojar luz sobre una parte crucial, pero a menudo pasada por alto de la historia de Castellón y contribuir, por tanto, a un relato histórico más completo y equitativo, que, como sugiere la perspectiva de Mary Jo Maynes (1998) en su obra *Schooling for Women's Work*, donde analiza la educación de las mujeres en el siglo XIX en Europa y enfatiza la importancia de incluir la perspectiva de género para comprender adecuadamente la historia de una sociedad.

2. OBJETIVOS

En nuestro análisis, ahondaremos en la tarea de identificar a mujeres que, en medio del contexto histórico del siglo XIX en Castellón, emergieron como figuras visibles o no en la sociedad de la época. No solo buscamos nombrarlas, sino también comprender sus trayectorias y la cierta trascendencia de sus acciones en el tejido social de Castellón.

Para ello, nos ha sido necesario sumergirnos en una investigación respaldada por diversas fuentes primarias y secundarias, incluyendo documentación histórica atesorada en archivo históricos y municipales locales, así como, bibliografía especializada. Cada nombre que desentrañemos se tiene la intención de ser un testimonio vivo de la capacidad y el empoderamiento de las mujeres en una sociedad marcada por las limitaciones de género.

En paralelo, otro de nuestros objetivos ha sido explorar, en la medida de lo posible, cómo estas mujeres contribuyeron al surgimiento de una clase trabajadora en ascenso durante el siglo XIX en Castellón. No nos limitaremos a enumerar sus ocupaciones laborales, sino que indagaremos en sus experiencias y roles específicos en este proceso. Así, arrojaremos luz sobre la labor incansable de estas mujeres en el ámbito socioeconómico, que a menudo quedaba en la penumbra de la historia oficial. Siguiendo las reflexiones de Mary Nash (1995) con sus estudios sobre la conceptualización y definición del trabajo asalariado de las mujeres en el contexto de la España del siglo XIX, este trabajo se propone examinar la construcción histórica de estas mujeres en el ámbito laboral. Y, al igual que Nash se centró en la Cataluña de finales del siglo XIX, nosotros nos adentraremos en la realidad castellonense de la misma época.

Por ende, conseguir responder tales cuestiones que se plantean en nuestro trabajo centrado en el empoderamiento y la contribución de las mujeres en la sociedad castellonense del siglo XIX, intentará contribuir a comprender más en detalle las dinámicas sociales y económicas de la época. Además, intentará prestar una perspectiva crítica sobre cómo estas mujeres, junto con sus congéneres masculinos, fueron agentes de cambio en un momento crucial de la historia regional, al tiempo que contribuyeron al crecimiento y la diversificación de la comunidad castellonense.

3. METODOLOGÍA

Es inevitable no pensar en el clásico historiador Emmanuel Le Roy Ladurie, quien utilizó métodos cuantitativos y cualitativos para analizar la historia social, al abordar nuestro enfoque metodológico. Aunque no se enfoca exclusivamente en cuestiones de género, Ladurie en su obra *Les Paysans de Languedoc* aborda temas relacionados con la vida rural y las transformaciones sociales que afectaron a las comunidades campesinas en Francia. En ella, el autor examina, de manera casi paradigmática, la evolución de la vida rural en Francia en los siglos XVI y XVII, haciendo uso de registros parroquiales, documentos notariales y otras fuentes cuantitativas para analizar aspectos como la demografía, la economía agrícola y las estructuras familiares. Al mismo tiempo, también incorpora testimonios y narrativas cualitativas para proporcionar una visión más completa de la vida de los campesinos en esa época, siendo un ejemplo destacado de cómo Ladurie combina métodos cuantitativos y cualitativos para abordar cuestiones históricas complejas. De este modo, se considera cómo los cambios económicos, sociales y culturales han influido en la vida de las personas en las áreas rurales. Aunque el enfoque principal es sobre la vida rural en general, se pueden encontrar aspectos relacionados con el género en su análisis de la vida y el trabajo en las comunidades rurales; ofreciendo, así, una visión general de las transformaciones sociales en las zonas rurales y cómo estas afectaron tanto a hombres como a mujeres (1966). Al igual que Ladurie, hemos empleado un enfoque mixto que combina datos cuantitativos y análisis cualitativos para comprender las contribuciones de las mujeres en la sociedad castellonense del siglo XIX.

Las preguntas iniciales que nos planteamos impulsaron nuestra investigación y la convirtieron en un proceso de búsqueda. En nuestra búsqueda por comprender las contribuciones de las mujeres y su impacto en la fuerza laboral dentro de la historia local, consultamos diversas fuentes manuscritas que se conservan en el Archivo Histórico Municipal de Castellón[106] como los expedientes relacionados con la industria

[106] Archivo Histórico Municipal de Castellón (en adelante, AHMC), Contribuciones, Manifiesto de Bienes, números 43-47 (1841).

y el comercio, así como la documentación de las Contribuciones, las libretas cobratorias del Real Equivalente y sus anexos, y el Manifiesto de Bienes correspondientes a la primera mitad del 1800. Aunque documentación sirvió como punto de partida, su conjunto de datos se caracteriza por su naturaleza estadística, lo que ha planteado desafíos en la interpretación de los resultados numéricos y porcentuales. Esto nos ha llevado a abordar una investigación profunda sobre la representación de las mujeres en la documentación notarial.

Si bien, estos documentos no solo nos permitieron identificar un grupo de análisis, sino también investigar las ocupaciones profesionales que predominaban en la primera mitad del siglo XIX y la cantidad de impuestos que se recaudaban; vimos la obligación imperiosa de recurrir a los archivos notariales del Archivo Histórico Provincial de Castellón[107] que incluyen protocolos notariales de figuras como Bernardo Vicente (1784-1793), Pascual Ángel Girona (1791), Julián Pareja (1812-1830), Félix Roig (1809-1824), Manuel Renau (1810-1825), Pascual Sarthou (1840-1846) o Carlos de Puértolas (1815-1837). Estos protocolos nos permitieron verificar la autenticidad de los datos recopilados, especialmente cuando se trataba de información extensa y compleja de interpretar.

El entrecruzamiento de fuentes, por tanto, nos ha permitido aportar un enfoque de investigación mixta que, según Creswell (2018), resulta esencial para obtener una comprensión completa de los fenómenos sociales. Al combinar métodos cuantitativos y cualitativos, los investigadores pueden abordar no solo la cantidad, sino también el significado y el contexto detrás de los datos. Esto permite una exploración más profunda de las contribuciones de las mujeres en la sociedad y la economía histórica, al tiempo que asegura la objetividad y la rigurosidad en el análisis de datos.

Dado que en el grupo de estudio que hemos seleccionado, la presencia de mujeres es muy limitada en número, consideramos importante reflexionar sobre estos datos, aunque somos conscientes de que no hemos

[107] Archivo Histórico Provincial de Castellón (en adelante, AHPC).

tenido la oportunidad de profundizar en ellos. A pesar de esta limitación, basándonos en la documentación que hemos encontrado, hemos tratado de analizar y caracterizar a una clase media y, en algunos casos, alta. Hemos tenido en cuenta los tipos de ocupaciones que desempeñaban, sus matrimonios y su situación económica, esforzándonos por seguir el enfoque fundamental de un estudio prosopográfico (Vones-Liebenstein, 2005). Esto implica identificar cualquier referencia posible sobre sus parientes y aspectos socioeconómicos relacionados.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante el siglo XIX, la participación de las mujeres en trabajos fuera del hogar no era vista como una oportunidad ampliamente aceptada en la sociedad. Este asunto era tan delicado y debatido como el acceso a la educación. Las ocupaciones femeninas a menudo se comparaban con trabajos populares que, por diversas necesidades y circunstancias, a veces se consideraban difíciles e incluso insalubres, dependiendo de la naturaleza de la labor que desempeñaban (Núñez, 1996).

Tras analizar los datos proporcionados por la documentación sobre las ocupaciones de las mujeres a principios del siglo XIX y destacar los aspectos esenciales que podemos extraer de ella, nos preparamos para abordar las principales ideas, así como resultados derivados de la combinación de estas fuentes. Las *Libretas cobratorias del Real Equivalente y sus agregados*, junto con la documentación disponible sobre Contribuciones y el *Manifiesto de Bienes*, nos permiten avanzar en nuestra comprensión de los aspectos socioeconómicos (y en ocasiones familiares) de estas mujeres, que hasta ahora habían permanecido invisibles en cuanto a su contribución y actividad económica en la sociedad.

En primer lugar, al analizar sus características individuales, observamos un elemento constante de gran relevancia cuando se trata de identificar a las mujeres como actores económicos: su estado civil. Arantza Pareja (2011) señala que el estado civil de una mujer, ya sea soltera, casada o viuda, puede ejercer una influencia significativa en su participación en el mercado laboral formal. Por lo tanto, el estado civil puede tener un impacto en su capacidad para ingresar, retirarse o mantenerse

en dicho mercado. Esto implica que la posición económica y la visibilidad de una mujer a menudo están vinculadas a su estado civil. Un ejemplo de esta situación se puede observar en los registros nominativos de viudas, donde la mujer no es identificada por su nombre, sino que se hace referencia al nombre de su difunto esposo. Como ejemplo, podemos notar en documentación consultada que el nombre de Josefa Vives no se menciona directamente en las listas, sino que aparece como "viuda de Aurelio Cardona". No fue hasta el año 1861 que encontramos su nombre en un registro notarial específico, en un "convenio de división y partición de los bienes en las herencias recayentes de los difuntos don Aurelio Cardona y doña Josefa Vives", que fue elaborado entre sus hijos. Como se evidencia la documentación[108] correspondiente, una vez que su esposo falleció, Josefa Vives asumió la gestión de los bienes y logró acumular casi 5700 reales a partir de diversas fuentes de ingresos, que incluían propiedades urbanas, territoriales y actividades comerciales. En nuestro grupo de mujeres en estudio, se destacó como la más exitosa al dirigir sus negocios, que incluían un pozo de agua y cultivos.

La misma tendencia se observa en la representación del capital acumulado por otras mujeres. Aunque algunas de ellas eran trabajadoras autónomas o desempeñaban un papel destacado en los negocios familiares, los documentos las identifican únicamente como viudas. Como resultado, según se puede notar en la tabla, el 93% de las mujeres mencionadas son viudas. De ese grupo, más de la mitad (57%) son registradas con sus nombres acompañados del término "viuda", mientras que solo un pequeño porcentaje (7%) se menciona únicamente por su nombre.[109] Esta situación podría explicarse en gran medida por el hecho de

---

108 AHPC. Notario Manuel Rebullida Vicente, protocolo 764 (5 de abril de 1861), caja 392.

109 AHPC. Notario Bernardo Vicente, protocolo 258 (3-6-1784), caja 95; notario Bernardo Vicente, protocolo 262 (23-11-1788), caja 96; notario Bernardo Vicente, protocolo 267 (10-6-1793), caja 97; notario Pascual Ángel Girona, protocolo 33 (2-11-1791), caja 12; notario Julián Pareja, protocolo 315 (20-5-1809), caja 124; notario Julián Pareja, protocolo 315 (18-6-1809), caja 124; notario Julián Pareja, protocolo 317 (26 de mayo de 1811), caja 125; notario Julián Pareja, protocolo 318 (20 de abril de 1812), caja 125; Notario Julián Pareja, protocolo 318 (23 de diciembre de 1812), caja 125; notario Julián Pareja, protocolo 319 (12 de mayo de 1812), caja 125; notario Julián Pareja, protocolo 323 (12 de mayo de 1818), caja 126; notario Julián Pareja, protocolo 319 (16 de mayo de 1812), caja 125; notario Julián Pareja, protocolo 327 (6 de agosto de 1822), caja 128; notario Julián Pareja, protocolo 330 (13 de mayo de

que las mujeres casadas raramente aparecían en este tipo de registros, ya que generalmente este espacio estaba reservado para los hombres.[110]

Sin embargo, en los casos documentados, esta invisibilidad se revertía una vez que quedaban viudas. Este método de categorizar a las mujeres en función de su estado civil en relación con el trabajo era un reflejo de la percepción predominante en la sociedad de que el principal papel laboral de las mujeres se encontraba comúnmente en el ámbito privado y reproductivo, incluso si ejercían una profesión fuera de sus hogares (Pareja Alonso, 2011). Esta falta de visibilidad, llevada a la práctica, tenía como resultado la dificultad de documentar adecuadamente las diversas actividades económicas realizadas por la mayoría de las mujeres. Por lo tanto, la forma en que se generaba la documentación, como la que estamos examinando, proporciona evidencia suficiente de que, aunque una mujer declarara su ocupación y la llevara a cabo con los mismos propósitos que su esposo, era común que no se la incluyera en el recuento total con su nombre completo o sin hacer referencia a su estado civil.

Este patrón se puede observar en otros ejemplos de casos analizados, como los de Tomasa Nácher, Mariana Fuster, Tomasa Balaguer, Rosa Pastor, Manuel Boscar, Ángela Ruiz, Teresa Segarra, Bárbara Fabregat, Rosa Síscar, Águeda Millán, Francisca Oliver, María Font, Mariana Alonso y Rosa Grenó, quienes, además de ser mencionadas por su nombre, también se acompañan del nombre de sus difuntos esposos.[111]

Por otro lado, en la documentación se encuentran otras mujeres que tenían una función económica asignada pero que se definen de manera

---

1830), caja 128; notario Félix Roig, protocolo 429 (2 de septiembre de 1809), caja 171; notario Félix Roig, protocolo 434 (20 de junio de 1820), caja 173; notario Félix Roig, protocolo 435 (17 de octubre de 1824), caja 173; notario Manuel Renau, protocolo 344 (7 de mayo de 1810), caja 132; notario Manuel Renau, protocolo 344 (28 de diciembre de 1810), caja 132; notario Manuel Renau, protocolo 344 (6 de agosto de 1825), caja 132; notario Manuel Renau, protocolo 344 (28 de diciembre de 1810), caja 132; notario Carlos Puértolas, protocolo 397 (25 de noviembre de 1815), caja 155; notario Carlos Puértolas, protocolo 416 (6 de marzo 1837), caja 164; notario Juan Bautista Vicente, protocolo 186 (28 de abril de 1816), caja 151; notario Pascual Sarthou, protocolo 616 (15 de agosto de 1840).

110 AHMC. Contribuciones, Manifiesto de Bienes, 43-47, 1841.

111 AHMC. Contribuciones, Manifiesto de Bienes, 43-47, 1841.

más general y vaga, sin mencionar su nombre, pero sí el de sus esposos fallecidos, como la viuda de Tomás Causanilles, la viuda de Cristóbal Falomir, la viuda de Juan Goterris y Navarro, la viuda de Vicente Ebrí, la viuda de José Repollés, la viuda de José Rodes, la viuda de Bautista María, la viuda de Alejo Serrano y la viuda de Pascual Cabedo Borillo.[112]

Mirando desde un ángulo diferente, en cambio, los registros nos permiten descubrir otras cualidades de este conjunto, específicamente, el impacto que tuvieron debido a sus actividades económicas.

Así, entre todas estas mujeres que hemos identificado, la acumulación de capital se ve influida en gran medida por las ganancias territoriales que prácticamente todas, con la excepción de Mariana Alonso, tenían en cierta medida. Un análisis gráfico muestra que la viuda de Aurelio Cardona acumulaba la mayor parte de su capital gracias a las ganancias territoriales, con un valor de 4215 reales, seguidas de las ganancias urbanas, que ascendían a 1417 reales. Por otro lado, Tomasa Nácher tenía un capital de más de 2230 reales, generado no solo por ganancias territoriales o urbanas, sino también por actividades comerciales, ya que su economía se basaba en la agricultura y otros negocios diversos. Mariana Fuster, Manuela Bosca (o Boscar), Ángela Ruiz y la viuda de Alejo Serrano también contribuyeron al conjunto laboral femenino con ganancias derivadas de la agricultura, alquileres urbanos y actividades comerciales e industriales. Estas mujeres dirigían una variedad de negocios, como tiendas de chocolates, farmacias, tiendas, fabricantes de cuerdas, tejedores, latoneros y procuradores, entre otros.

Estos primeros análisis de los datos recopilados sugieren que el tipo de ocupación, ya sea comercial, industrial o agrícola, no parecía ser un factor determinante para que una mujer se hiciera cargo de un negocio. Sin embargo, el desglose de las mujeres viudas indica que esto ocurría, es decir, que la titularidad del negocio pasaba a manos de una mujer al enviudar. En cuanto a las mujeres que aparecen sin ocultar su identidad y sin indicar su estado civil, y que están al frente de uno o varios

[112] AHMC. Contribuciones, Manifiesto de Bienes, 43-47, 1841.

negocios en las estadísticas, suponemos que podrían estar casadas o solteras. Sin embargo, los datos disponibles en nuestro análisis no proporcionan más información al respecto.

Dentro de ese reducido 7% de mujeres que dirigían un negocio, encontramos a Antonia Hernández Castellón, que estaba a cargo de varios comercios, como tratante de caballos, cultivos y una tienda. Sus actividades comerciales generaban ganancias de 105 reales, mientras que las ganancias territoriales ascendían a 120 reales y las ganancias urbanas a otros 120 reales, lo que sumaba un total de 345 reales en 1841. Por otro lado, Rosa Fauró Gallego, también perteneciente a este pequeño grupo, no tenía una fuente de ingresos tan diversificada como la de Antonia Hernández. Aun así, lograba acumular un total de 488 reales anuales en la primera mitad del siglo XIX a través de las ganancias generadas en áreas urbanas, comerciales y territoriales gracias a sus negocios sueltos.[113]

Por otro lado, para comprender las características y las acciones de las mujeres comerciantes en la época que estamos estudiando, es relevante considerar que este aspecto tiene conexiones interesantes con otros contextos distintos al de nuestra investigación.

Gloria Nielfa ofrece una perspectiva esclarecedora al afirmar que las mujeres comerciantes en Madrid se distribuían en diversos estratos sociales. Algunas pertenecían a grupos familiares asalariados, como la clase obrera, mientras que otras formaban parte de la pequeña burguesía mercantil. Cuando estas mujeres decidían emprender un negocio, solían acercarse a las clases populares, donde predominaban actividades como las bodegas de alimentos y la venta de carbón, entre otras. Además, en ese periodo, había mujeres que se dedicaban a la gestión y dirección de las actividades agrícolas en las haciendas. Estas observaciones arrojan luz sobre la diversidad de roles comerciales desempeñados por las mujeres en la sociedad de la época (Nielfa, 1982). Cerca del 30% de las actividades emprendidas por las mujeres analizadas se originaban de lo que denominamos “negocios sueltos”. En concreto, de las 13 mujeres

[113] AHMC. Contribuciones, Manifiesto de Bienes, 43-47, 1841.

dedicadas a esta actividad, 7 dependían exclusivamente de ella como su única fuente de ingresos.

Tomasa Nácher, por ejemplo, obtenía alrededor de 150 reales al año exclusivamente de sus actividades comerciales. En contraste, Rosa Pastor ganaba 30 reales al año, y Ángela Ruiz lograba 150 reales, aunque esta última era su tercera actividad más lucrativa. Por otro lado, la viuda de José Rodes solo ganaba 30 reales al año, siendo la que menos acumulaba entre todas las comerciantes estudiadas.

En segundo lugar, entre las seis mujeres restantes que combinaban los "negocios sueltos" con otras actividades, destacaba Manuela Bosca, quien ganaba 410 reales al año exclusivamente de actividades comerciales, incluyendo "negocios sueltos", la venta de cintas y sedas, y la quincalla. La viuda de Alejo Serrano, por otro lado, ganaba 105 reales, menos de un tercio de lo que Bosca obtenía.

Tomasa Balaguer, por su parte, alcanzaba la considerable suma de 247 reales, derivados de "negocios sueltos", su trabajo como tendera y la venta de cintas y sedas. Mariana Alonso, muy cerca en términos de ganancias comerciales, conseguía 235 reales, incluyendo sus actividades en "negocios sueltos", así como la venta de chocolate y tocino.

Entre las mujeres que realizaban una variedad más amplia de actividades se encontraba la viuda de Vicente Ebrí, quien, además de los "negocios sueltos", gestionaba una chocolatería, una tienda y vendía cintas y sedas. Por último, Mariana Fuster tenía una situación diferente, ya que, aparte de los "negocios sueltos", dirigía una farmacia, lo que la alejaba más del perfil comercial (aunque aún mantenía esta actividad).

5. CONCLUSIONES

La preeminencia de mujeres viudas en los registros documentales de la época se debe en gran medida a las restricciones sociales y culturales impuestas a las mujeres casadas en el siglo XIX. Durante ese período, la sociedad tenía una visión tradicional y patriarcal de los roles de género, donde se esperaba que las mujeres se ocuparan principalmente de las responsabilidades domésticas y familiares. Como resultado, sus

actividades laborales, incluso si las tenían, se eclipsaban bajo la autoridad y el nombre de sus esposos.

Sin embargo, cuando estas mujeres enviudaban, se encontraban en una posición diferente. A menudo, heredaban la gestión de las propiedades y los negocios de sus esposos fallecidos. Esta transición les brindaba la oportunidad de demostrar su capacidad y habilidades en el ámbito socioeconómico. Algunas de ellas, como se refleja en los datos, se destacaron en la administración de cultivos y en diversas actividades comerciales, como la venta de alimentos, entre otros oficios.

Además de la transición que experimentaban las mujeres viudas en términos de su participación laboral, es importante destacar la diversidad de actividades económicas en las que se involucraban. Como se evidencia en los datos recopilados, estas mujeres no se limitaban a un solo tipo de negocio, sino que participaban en una variedad de actividades comerciales, desde la gestión de cultivos hasta la venta de alimentos, la fabricación de productos artesanales y otros oficios. Esta diversidad de actividades comerciales no solo amplió las oportunidades económicas para estas mujeres, sino que también enriqueció la vida económica de las ciudades y comunidades locales. Sus habilidades y emprendimiento contribuyeron al dinamismo de la economía en ese período, demostrando que las mujeres desempeñaban un papel vital en la actividad económica de la sociedad, a pesar de las limitaciones impuestas por las normas de género de la época. Según Carmen Sarasúa (2005), la participación de las mujeres en la fuerza laboral del siglo XIX en España desempeñó un papel crucial en la redefinición de las dinámicas económicas y sociales de la época. Sus investigaciones revelan cómo, a pesar de la invisibilidad inicial de sus contribuciones, las mujeres, especialmente viudas, jugaron un papel fundamental en actividades económicas como la agricultura y el comercio. Esto no solo redefinió su posición como autónomas y emprendedoras, sino que también contribuyó al dinamismo económico de las ciudades en el período posterior.

En resumen, la predominancia de mujeres viudas en los registros históricos no solo refleja las restricciones de género de la época, sino que también destaca la capacidad de estas mujeres para adaptarse a las circunstancias cambiantes y convertirse en emprendedoras y agentes

económicos clave en sus comunidades locales. Su contribución a la economía y su redefinición de los roles de género dejaron una marca significativa en las dinámicas económicas de las décadas posteriores.

6. REFERENCIAS

Capel Martínez, R. M. (1999). Mujer y trabajo en el siglo XX. Madrid: Arco Libros.

Creswell, J. W. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Davis, N. Z. (1976). El retorno de Martin Guerre. AKAL.

Hunt, L. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. The American Historical Review, 91(5), 1053-1075.

Ladurie, E. L. (1966). Les Paysans de Languedoc. Ediciones de la Maison des Sciences de l'Homme.

Maynes, M. J. (1998). Schooling for Women's Work. University of Chicago Press.

Nash, M. (1995). Identitat cultural de gènere, discurs de la domesticitat i definició del treball de les dones a l' Espanya del segle XIX. Documents d'anàlisi geogràfica, (26), 135-146.

Nielfa Cristóbal, G. (1982). Las mujeres en el comercio madrileño del primer tercio del siglo XX.Mujer y sociedad en España (1700-1975), Ministerio de Cultura, Madrid, pp. 307-309.

Núñez Orgaz, A. (1996). Evolución del trabajo femenino en el anarquismo. Ortega y Matilla, Madrid.

Pareja Alonso, A. (2011). Las mujeres y sus negocios en la gran ciudad contemporánea. Bilbao a principios del siglo XX. Historia Contemporánea, 44, 145-181. UPV/EHU, Vizkaya.

Sarasúa, C. (2005). Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX. Working Papers (Universitat Autònoma de Barcelona. Unitat d'Història Econòmica), (7)

Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. The American Historical Review, 91(5), 1053-1075.

Vones-Liebenstein, Ú. (2005). El método prosopográfico como punto de partida de la historiografía eclesiástica. Anuario de historia de la Iglesia, 14, 356-357.

SECCIÓN III.

PERSPECTIVAS FEMINISTAS

ABORDAJE INTEGRAL DEL ACOSO SEXUAL DESDE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

NAÍR RODRÍGUEZ-CAL
PATRICIA ALONSO-RUIDO
IRIS ESTÉVEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de acoso sexual, nos referimos a las actuaciones de dominación, discriminación y violencia cuyas manifestaciones permean todos los espacios públicos y privados de las mujeres (Alonso-Ruido et al., 2020). Supone, en definitiva, un mecanismo de control y dominación sobre las mujeres que no dan respuesta a los roles sociales tradicionales, y perpetúan la violencia estructural (Arángez, 2019). A pesar de las luchas feministas en nuestro país, y el logro de la visibilización de la necesidad de luchar por una igualdad efectiva entre mujeres y hombres (Aguilar, 2020), el acoso sexual, el sexismo y las violencias siguen constituyendo una problemática mundial (Vicente, 2017). Estas dinámicas forman parte de nuestras relaciones afectivo-sexuales, permaneciendo en nuestras dimensiones vitales y sociales. Este tipo de violencias, son fruto de la discriminación que sufren las mujeres y conllevan sumisión ante actos humillantes, de maltrato, de violación, asesinatos, entre otras (Sepúlveda y Minguela, 2021).

Todos aquellos comportamientos que violentan a las mujeres asientan sus raíces en las dinámicas sexistas, repercutiendo negativamente tanto en la vida privada y como en la pública de éstas (Sáez-González, 2021). Son conductas adquiridas, casi bajo procesos de interiorización y reproducción automática, bajo una *endoculturación,* a lo largo y ancho de la vida de las personas, y a través de multitud de vías de reproducción. Y es, precisamente en este punto, en el que encuadramos el acoso sexual.

Las dinámicas sociales imperantes han perpetuado de manera eficaz el acoso sexual, pero en la vida de las y los más jóvenes existen otros "contextos" de socialización que contribuyen a naturalizar dicho fenómeno, disfrazándolos o edulcorándolos. En este punto, nos referimos a los *mass media*. Las grandes plataformas streaming, cuyas narrativas configuran una herramienta de publicidad del patriarcado a un número mayor de población. En este sentido, los y las adolescentes interiorizan como propias creencias y conductas violentas, así como los roles y estereotipos sexistas reproducidos en este tipo de medios (Sáez-González, 2021).

El objeto central de análisis del trabajo que aquí se presenta se articula en torno a la serie Oscuro Deseo (López, 2020), emitida por la plataforma Netflix. El abordaje analítico fundamentado en los principios de la pedagogía feminista permite observar multitud de elementos que configuran el acoso sexual en cada uno de sus ámbitos, incidiendo especialmente en el ámbito de la pareja. A través del estudio, se ha identificado el tradicional ideario del *amor romántico* (Herrera, 2016), así como múltiples violencias naturalizadas en la narrativa. De esta forma, en el análisis se organiza la información en tres bloques temáticos diferentes: en función del ámbito, de la naturaleza y la gravedad de los hechos acaecidos que implican acoso sexual, y otras formas de violencia sexual. Así mismo, se ha analizado la representatividad del sexismo y objetivación de la mujer a lo largo de la trama argumental de la serie analizada.

El principal objetivo responde a analizar la permeabilidad del acoso sexual en las relaciones afectivo-sexuales que protagonizan la serie Oscuro Deseo (López, 2020) cuyo enfoque radica en la pedagogía feminista. En conclusión, la serie ha conformado una herramienta muy valiosa para el análisis de la problemática del acoso sexual, y su naturalización en las dinámicas sociales.

2. ABORDAJE CONCEPTUAL DEL ACOSO SEXUAL

A pesar de todas y cada una de las luchas feministas, la violencia sobre y contra de las mujeres constituye una problemática de carácter mundial (Fuentes-Vásquez, 2019), que ha venido centrando el discurso del movimiento feminista en las últimas décadas (Cobo, 2021). En este marco,

aproximarse al concepto de acoso sexual, implica hablar de una serie de elementos que, configurados entre sí, manifiestan una intencionalidad de dominio y discriminación sobre la mujer (Fuentes-Vásquez). En este sentido, el acoso sexual representa, tanto de forma implícita como explícita, una forma de violencia sexual (Alonso-Ruido et al., 2018). Así mismo, el Código Penal Español, recoge que el acoso sexual se manifiesta en acciones que implican la solicitud de:

> favores de naturaleza sexual, para sí o para un tercero, en el ámbito de una relación laboral, docente, de prestación de servicios o análoga, continuada o habitual, y con tal comportamiento provocare a la víctima una situación objetiva y gravemente intimidatoria, hostil o humillante (Ministerio de presidencia, justicia y relación con las cortes, 2023, p.144).

Asimismo, las manifestaciones de acoso sexual se pueden identificar tanto dentro de la pareja (Aránguez, 2019), como fuera de la misma, lo que conlleva a una disfunción en las conductas relacionales (Pinto-Cortez et al., 2017). Estas, derivadas de los arquetipos de una sociedad patriarcal, implicarán la naturalización de comportamientos que pretenden la dominación y sexualización de la mujer por el simple hecho de serlo, siguiendo las "funciones que son asignadas y cumplen las personas dentro de la sociedad donde viven por la simple función del sexo y sin tener en cuenta sus características o capacidades" (Serrano et al., 2021, p. 425). Con ello, se permeabiliza el acoso sexual, buscando la clara intencionalidad de su dominio (Hirigoyen, 2020), legitimando la hegemonía del género masculino sobre el femenino. Esto repercute, especialmente al ámbito de la pareja, ya que son muchos los comportamientos que pasan desapercibidos caracterizándose, sobretodo, por la necesidad de control sobre ella (Arángez, 2019). En dicho ámbito, una de las principales muestras de acoso sexual y objetivación de la mujer, se da en forma de acciones sexuales no deseadas, comentarios sobre su propio cuerpo, y su evaluación y aprobación constante (Hirigoyen, 2020).

El acoso sexual, asienta sus bases en la ideología sexista que hostiga y vulnera la dignidad de las mujeres. En este sentido, dicho ideario adopta un carácter tanto benevolente, por un lado, con un tono positivo, constituido como "la posición paternalista, en la que el hombre cumple su rol

protector. Se propone bajo una visión romántica de la mujer" (Angelucci et al., 2020, p.33). Sus bases, cimientan y naturalizan comportamientos inadvertidos, justificados bajo la cultura del ideario tradicional (Cubells y Calsamiglia, 2015). Y, de otro lado, el acoso sexual también puede adoptar una dimensión hostil, lo que supone "la expresión drástica de prejuicio dirigido hacia la mujer" (Angelucci et al., 2020, p.32).

Dentro de los mecanismos que implican acoso sexual, se encuentra el acoso de tipo perverso, especialmente en el ámbito de la pareja. En esta realidad, las relaciones se convierten en una mera intencionalidad de control sobre la mujer en forma de destrucción moral, llegando a ser, incluso, física (Hirigoyen, 2020). De este modo, se impone un dominio para retener a la otra persona, paralizándola y reteniéndola en una posición de confusión e incertidumbre, ejercido incluso por la familia (Hirigoyen, 2020). En esta realidad, lo más común suelen ser las manipulaciones, mentiras, coacciones y comportamientos perversos que recaen en el tópico "*hago esto por ti, porque te quiero*", y en manifestaciones observables como la hostilidad; monopolización; intimidación; gestos amenazantes; insistencia abusiva, entre otras. Es decir, la intencionalidad es el desequilibrio emocional de la mujer cuyo objetivo es la dominación y manipulación de esta (Araujo, 2022). Por ello, hablamos de acoso sexual como una forma de violencia contra la mujer, puesto que aborda todo tipo de actos que abarcan desde la intimidación de tipo moral, la coerción verbal hasta la intimidación mediada por la fuerza física (Organización Mundial de la Salud, 2012).

Haciendo una conceptualización de las variantes y manifestaciones del acoso sexual, son diversas las tipologías que nos podemos encontrar con relación al patriarcado. La primera, responde a su **ámbito** de reproducción, cuyos contextos son: el *laboral*, derivado de una división de sexos en donde el patriarcado ha encontrado su mejor versión para imponer sus principios, fomentando las condiciones precarias y económicas de las mujeres (Bandrés y Aránguez, 2021); *educativo*, como principal medio que favorece la transmisión de estereotipos y roles tradicionales supeditados a la mujer, reproduciendo todas las manifestaciones de violencia en forma de acoso sexual, como un espejo de lo que sucede en los ámbitos privados y públicos (Alonso-Ruido et al., 2020);

el *público* o *callejero*, representa una de las grandes problemáticas para la salud pública, por su reconocimiento, aceptación y asimilación social, formando parte de la cotidianidad ciudadana (Saavedra, 2022). Supone una de las variantes más comunes de discriminación y violencia.

El acoso sexual en el ámbito de la *salud*, se configura por la vulneración del derecho de acceso a recursos junto con las graves consecuencias físicas y psicológicas sobre las víctimas (Girón, 2015). Dichas situaciones se ven en muchas ocasiones incrementadas y afectadas por uno o varios trastornos mentales graves (Bayas, 2017), por parte del victimario; en la *pareja* o el seno de las *relaciones afectivo-sexuales*, el acoso sexual conlleva desde la intencionalidad de control, de dominio y de la conducta de tipo pervers0, hasta la violencia sexual (Hirigoyen, 2020).

Otra tipología correspondida con el acoso sexual es la **naturaleza** de sus manifestaciones. Son tres las formas que debemos identificar por parte de quienes reproducen este tipo de violencia: la *física*, se trata de manifestaciones fácilmente reconocibles, e incluso condenables (Saavedra, 2022). Se contemplan todas aquellas acciones que implican comportamientos de carácter físico a través de acercamientos, intimidaciones e incluso la invasión espacial (Ministerio de presidencia, justicia y relación con las cortes, 2023). La manifestación de tipo *verbal* incluye comentarios verbales que, tanto directa como indirectamente, suponen la discriminación sexual de la mujer. Un ejemplo son las insinuaciones, atenciones comentarios de tipo sexual no deseados (Frías, 2020). Además, su naturaleza también puede derivar en un carácter *no verbal*, relacionado con aquellas gestos y conductas que no son verbalizadas directamente ni implican un acercamiento físico, sino que se realiza a través de plataformas sociales, miradas, gestos, entre otras (Saavedra, 2022). De esta manera, el acoso sexual *verbal* como *no verbal*, reproduce multitud de actitudes insinuantes, hostiles y degradantes atentando contra la dignidad de las mujeres (Frías, 2020).

El acoso sexual puede adoptar diferentes dimensiones atendiendo a su **gravedad**. Se catalogarán como *leve*, aquellas actitudes y comportamientos naturalizados que, de manera institucional, o a través de los medios digitales, reproducen la violencia invisible contra las mujeres (Iglesias, 2020). Son actos discriminatorios considerados de baja

intensidad (Saavedra, 2022). Ejemplo de ellos son silbidos y, sobre todo los significados que contempla. En cuanto al acoso sexual *grave* y *muy grave*, el Código Penal Español (Ministerio de presidencia, justicia y relación con las cortes, 2023), las entiende como aquellas conductas indeseadas y no bienvenidas, de carácter sexual que provoca una situación hostil y altamente intimidatoria e incluso humillante sobre las mujeres. Sin embargo, debemos identificar al acoso sexual *muy grave* cuando lo anterior está mediado por comportamientos y acciones físicas, incluso invadiendo el espacio físico directamente junto con la presión verbal (Ministerio de presidencia, justicia y relación con las cortes, 2023).

3. OSCURO DESEO: PRESENTACIÓN DE LA TRAMA

La narrativa analizada responde a un thriller dramático protagonizado por la Actriz Maite Perroni (Alma Solares) y Alejandro Speitzer (Darío Guerra), ejecutada por Leticia López Margalli. Alma es una abogada y doctora en la temática de la violencia de género, que tras un fin de semana con su mejor amiga Brenda Castillo (María Fernanda Yepes), conoce a Darío -de manera planificada- quién por su parte, se muestra como un estudiante de derecho, dueño de un taller, y sin aparente relación con la familia protagonista conformada por Alma, Leonardo, Zoé y Esteban. A partir de este momento, se da lugar a diversas relaciones interpersonales mostradas a lo largo de los 18 capítulos de la primera temporada y 15 de la segunda. Dichas relaciones se caracterizarán por el acoso sexual, acoso perverso y moral, así como por la objetivación sexual de la mujer, bajo el ideario del amor romántico.

En concreto, las y los personajes de Oscuro deseo son (López, 2020):

- **ALMA**: Abogada y profesora universitaria comprometida con la lucha contra la violencia de género. Casada con Leonardo, con quién mantiene una relación afectiva basada en el control constante por parte de la pareja y el arquetipo tradicional de la pareja. Tras conocer a Darío, será acosada sexualmente por éste, llegando incluso experimentar otras formas de violencia sexual. Paralelamente, las tramas de este personaje evidencian

situaciones relacionadas son el sexismo tanto benevolente como adquiriendo matices altamente perversos.

– **LEONARDO**: Marido de Alma. Es un juez con gran reputación y prestigio. Parte de la trama de la primera temporada girará en torno a la salvaguarda de su honor. Cumple con los estándares y roles que la construcción de género tradicional adjudica a los hombres en el seno de las relaciones matrimoniales. Ejercerá control y acoso perverso sobre alma, y una clara objetivación sexual para con Brenda.

- **DARÍO**: Joven de 25 años cuya infancia está marcada por la venganza y el abuso sexual infantil infringido por su familia de acogida. Cada una de sus relaciones afectivo-sexuales estarán mediadas por la clara intencionalidad de dominación, perversión, así como las diferentes agresiones sexuales que perpetra a lo largo del filme, tanto *offline* (acoso sexual, violaciones…) como *online* (*grooming*) que este infringe en contra de Alma y otras mujeres de la trama.

– **ZOÉ**: Hija de Alma y Leonardo. Se trata de una adolescente descubriendo su sexualidad. Formará una pieza clave en el entramado del acoso sexual familiar y la perpetuación del amor romántico. Sufrirá violencia sexual por parte de Darío.

– **ESTEBAN**: Hermano de Leonardo. A través de la narrativa se observa su obsesión por Alma, a quién confiesa querer. Se identifican manifestaciones de acoso sexual perverso, benevolente e incluso hostil de este sobre la protagonista, a través de un entramado de manipulación. Además, objetiva a Brenda sexualmente. Acérrimo a la tradición patriarcal que caracteriza a las relaciones familiares y de pareja.

– **BRENDA**: La primera temporada girará en torno a su suicidio. Este suceso, será analizado por el cuerpo policial desde la óptica del asesinato por "*motivos de despecho*" cuando la sospechosa es una mujer, o por la necesidad de "*salvaguardar el honor masculino*" cuando se sospecha de un hombre como

posible asesino. A lo largo de la serie, se verá cómo sufre acoso sexual hostil por parte de Leonardo y Esteban.

- **LYZ**: Protagonista de la segunda temporada y madre adoptiva de Darío. Junto a su pareja abusará sexualmente de Darío en su adolescencia. A lo largo de los últimos capítulos, la verán como principal sospechosa de cometer un asesinato pasional mediado por el despecho. En la narrativa, se verbaliza este hecho como el principal de los motivos por los que las mujeres comenten homicidios.

4. EL ACOSO SEXUAL EN OSCURO DESEO: ANÁLISIS DESDE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Son muchas las manifestaciones que implican acoso sexual las que se han podido recoger a lo largo de los 33 capítulos de Oscuro Deseo (López, 2020), filmada y proyectada por la gran y conocida plataforma Netflix. De este modo, la narrativa configura un gran medio para la transmisión de la cultura de dominación y control sobre la mujer.

En el filme, cada una de las violencias y tipologías de acoso sexual, se naturalizan en una serie cuyo desenlace es el asesinato de una mujer: la máxima expresión de la violencia. Además, son incontables las ocasiones en las se permite la identificación de elementos compuestos por la tradicional ideología de género como es la reproducción del ideario del *amor romántico*, junto con la objetivación sexual de la mujer.

En relación con la clasificación tipográfica del acoso sexual, hemos podido identificar los siguientes ejemplos:

La pareja. La principal forma de acoso sexual representada, en cada una de las parejas que protagonizan la serie. En el caso concreto de Alma y Darío, sus relaciones están mediadas, constantemente, por acciones y actitudes que implican acoso sexual en todas sus dimensiones.

Darío invade y domina a Alma controlando cada uno de sus espacios vitales, recayendo en un acoso sexual perverso. Se caracterizarán sus interacciones por las atenciones sexuales indeseadas hacia Alma, incluso a través del empleo del contacto y la fuerza física. Situaciones

que, serán mediadas a su vez por la manipulación. Por otra parte, destacamos la actitud de sumisión otorgada al personaje de Alma, la victimización de esta, así como su tránsito por el *ciclo de violencia* (Delgado et al., 2007), llegando a repercutir en su salud mental.

Así mismo, el matrimonio conformado por Leonardo y Alma se caracteriza por constantes dinámicas de acoso sexual, tanto de carácter benevolente como hostil. De este modo, el argumentario en torno a esta pareja se fundamenta en la supremacía de él, sobre ella, como Juez y hombre de familia. Así, el acoso recaerá en Alma de manera hostil y perversa a través de expresiones como "*la culpa es tuya por querer acostarte con un chico de 25 años*", tras la crisis que suscita el suicidio de Brenda, a pesar de que la investigación sitúa a Leonardo como posible asesino. Las relaciones entre Leonardo y Alma se median por el ideario del amor tradicional como base de la unidad familiar, que debe ser para siempre. En este sentido, Alma debe adoptar el rol supeditado a su género como madre y esposa de este. Leonardo controlará cada espacio vital de Alma, incluso invadiendo su privacidad. Sin embargo, también en esta pareja se reafirma el rol dominante de él, como marido, padre, y profesional de prestigio, sobre quién no pesa el hostigamiento sexual como en el caso de Alma o Brenda.

Otro ejemplo, lo constituyen Leonardo y Brenda, quiénes mantendrán una relación duradera, a través de la cual la objetivará, controlará y humillará sexualmente. La manipulación, y la representación de la figura dominante (él) y la dominada (ella), semeja una constante, como forma de violencia sexual y continuación de la perpetuación del ideario patriarcal que discrimina a la mujer por el único hecho de serlo.

Por añadidura, la relación de Darío y Zoé, y de éste con Julieta, también configuran ejemplos necesarios de analizar. Pues, en el primer caso, Darío buscará relacionarse con Zoé como forma de dominación de Alma. Esto, a través de las dinámicas de *grooming*. A mayores, las relaciones sexuales entre ambos reproducidos en la serie no son deseadas por ella, como un elemento más de la naturalización de estos comportamientos. En relación con la pareja de Darío y Julieta, a pesar de que no se detectan manifestaciones que implican acoso sexual, es

importante mencionar que en su ejemplo se muestra la máxima expresión de la violencia: el asesinato de Julieta, por parte de éste.

La familia. El núcleo familiar protagonista, se caracteriza por la reproducción de los roles patriarcales y el cumplimiento de los roles de género. En el seno de sus relaciones, se ejercerá un acoso de tipo moral y perverso sobre Alma, victimizándola a través de la culpabilización de ésta incluso por la conducta de Darío sobre ella. Un ejemplo es el gesto de Zoé con Alma: "*Me vas a abandonar por acostarte con un asesino igual que hiciste con tu matrimonio*". Así pues, pretenden ejercer un continuo control sobre ella, a través de un acoso perverso que impone su dominio para su retención y el mantenimiento de la unión familiar. A lo largo de la serie, a través de un tono benevolente, Leonardo hace referencia al tópico de la pareja cisne "*Cuando un cisne elige a otro cisne, se escogen para toda la vida*" como un recordatorio del deber de Alma como madre y esposa.

Esteban, por su parte ejercerá acoso sexual sobre Alma juzgando, intimidando, e incluso menospreciándola como recordatorio del rol como mujer que debe asumir. Además, también empleará la fuerza física y la invasión espacio-personal de Alma tanto directa, como indirectamente. Un ejemplo es el acceso a la vivienda de Alma para hurgar entre los bienes personales de Alma (ropa interior, perfumes, etc.), con intenciones sexuales.

Ámbito laboral. Aunque en menor medida que en los casos anteriores, la representación del acoso sexual está protagonizada por Esteban, quién pretende el acceso a privilegios por parte de las comandantes Montaño y López (quiénes poseen puestos laborales de más rango), a través de insinuaciones sexuales explícitas e indeseadas hacia ellas. En dicho ámbito, aun no constituyendo manifestaciones de acoso sexual, se reproduce como un *continuum* el suelo resbaladizo que discrimina a las mujeres, puesto que todos y cada uno de los puestos laborales representados están ostentados por hombres.

Ámbito público y privado. En el seno del estudio descriptivo, son identificadas manifestaciones de violencia y acoso sexual tanto en un contexto como en otro. Esto ocurre especialmente en el ejemplo de

Darío, quién invadirá todos y cada uno de los espacios vitales de las protagonistas. En este sentido, se pueden observar escenas que implican acoso sexual tanto en el contexto del hogar, a través de un hostigamiento constante por parte de Zoé, Esteban y Leonardo cara Alma, así como en el universitario, identificado en la asistencia de Darío al seminario de Alma, o al centro universitario de Zoé no siendo alumno, y como medio de acceso a ella. En el caso de Alma, dichas invasiones a su espacio serán rechazadas verbalmente por la misma.

En relación con los demás ámbitos en los que se da acoso sexual, no se han analizado manifestaciones que impliquen este tipo de dinámicas. Sin embargo, semeja relevante destacar el ámbito de la salud y educativo como contextos reproductores del mismo. Un ejemplo es la relación terapeuta-paciente, en donde se llega a victimizar a Alma al verbalizar la creencia de estar siendo víctima de acoso. También, la consecuencia de padecer un trastorno severo debido a la insuficiencia de intervención psicológica. Otro ejemplo lo configura el ya mencionado contexto universitario, donde se reproducen dinámicas tanto benevolentes como hostiles de manera naturalizada. En la serie Oscuro Deseo (López, 2020), reproducen escenas de acoso sexual en la pareja sin ningún tipo de impunidad. Además, perpetúan los roles de género a través de la masculinización de según qué carreras.

Acoso sexual no verbal. A lo largo de la trama analizada, se identifican manifestaciones de este tipo a través de ejemplos como miradas intimidatorias e indeseadas por ellas; las ya mencionadas invasiones a espacios vitales, siendo estos condenados por parte de las protagonistas; el acceso a Zoé a través de una plataforma online, con una identidad anónima (*Grooming*); husmear y hurgar entre los enseres privados de Alma, con intenciones sexuales, etc., son las principales dinámicas que Darío, Esteban y/o Leonardo emplean para el acceso y dominio de ellas. A lo largo de la serie, dichos comportamientos pasarán desapercibidos por las principales hostigadas, y por el conjunto de los videntes.

Acoso sexual verbal. Configura una de las principales manifestaciones de acoso sexual. Son muchos los comentarios y piropos verbalizados a lo largo de los 33 capítulos, donde se objetiva, discrimina y hostiga a las mujeres protagonistas. Por ejemplo, Darío insulta y veja a Alma en

muchas ocasiones, como medio de manipulación y dominio sexual sobre ella, para su retención. Ejemplos concretos de dichas verbalizaciones son: "*en lo más hondo de la posesión, ahí estoy yo*", "*todo esto lo hago por ti*", "*nadie te va a cuidar como yo",* etc. Así mismo, también se da el caso de la extorsión por parte de Darío hacia la misma, en donde la acorrala físicamente y amenaza, utilizando a su familia como medio para que esta acuda junto a él con intenciones sexuales que no son correspondidas.

Otro ejemplo, lo constituye el acoso sexual verbal manifestado sobre Brenda, quién por parte de Leonardo y Esteban se verá menospreciada, objetivada sexualmente en continuas ocasiones, cuyo desenlace recae en el suicidio. En este sentido, verán a Brenda como una propiedad que no puede ni debe ser compartido, y que se encuentra bajo el dominio de ambos. Por otra parte, incluso después de su muerte, se pondrá en duda su integridad moral, en lo que respecta a sus relaciones sexuales e interpersonales.

En el seno de la familia, las verbalizaciones girarán en torno al acoso sexual moral a través de la manipulación, constituyendo esta una constante. En lo que respecta a Alma, ¿"*Vas a mandar todo al carajo por acostarte con un hombre de 25 años?",* o incluso la manipulación indirecta por parte de Zoé "*¿Me vas a volver a abandonar?",* victimizando a Alma y culpabilizándola de la ruptura familiar a ella y no a Leonardo, como sospechoso de asesinato. Es decir, la dominación que se ejerce sobre ella responde a dinámicas de control veladas que son prácticamente imperceptibles por ella.

Acoso sexual físico. Es la principal herramienta de control y dominación empleada sobre Alma por parte de Darío. Claros ejemplos de ello son las constantes interacciones físicas no deseadas como intimidaciones y retenciones por medio de la fuerza física; violación de las distancias físicas mínimas; o tocamientos en genitales y zonas íntimas de Alma, aun cuando no son permitidos y sí rechazados. Es decir, todos estos comportamientos derivan en la máxima expresión de violencia sexual. Este tipo de caricias, tocamientos, e invasiones físicas configurarán una constante a lo largo de toda la serie viéndose enmascarado en el repertorio comportamental de cada una de las parejas anteriormente

introducidas. En este sentido, este tipo de violencia sexual pone en riesgo la integridad moral y física de las mujeres.

También en lo referente a los espacios públicos y privados, el acceso a cada uno de los contextos vitales de Alma como forma de hostigamiento y dominación, configura un claro ejemplo de acoso sexual físico.

Asimismo, también en relación con los tipos de acoso sexual detectados hasta el momento, destacamos lo siguiente:

Acoso sexual leve. En el seno de la serie, muchas de las manifestaciones de acoso sexual, por parte del victimario se reproducen bajo un tono benevolente y positivo, muy complejo de identificar por parte de las víctimas. Son varios de los ejemplos mencionados hasta el momento los que se pueden ejemplificar, como: inmiscuirse en los objetos personales de Alma, la geolocalización no consentida, o la interacción buscada con el núcleo familiar de Alma como forma de control y hostigamiento. En concreto, esta forma de acoso sexual, en Oscuro Deseo (López, 2020), configura una forma más de reproducir los patrones hegemónicos tradicionalmente establecidos.

Acoso sexual grave. Relacionado con el acoso sexual verbalizado, configuran ejemplos de este tipo las manipulaciones ejercidas sobre Alma, así como la multitud de comentarios humillantes hacia las demás protagonistas. Además, configuran acoso sexual grave los acercamientos indeseados por parte de ellos, poniendo en riesgo la dignidad de la mujer. Invadir espacios públicos y privados, o acceder a una persona a través de las plataformas digitales de manera anónima (*Grooming*), junto con la difusión de fotografías de carácter sexual de Lyz, son las principales evidencias graves analizadas en la narrativa. En este sentido, son ejemplos concretos las constantes llamadas y persecuciones de Darío y/o Esteban para con Alma. Es decir, a lo largo de la narrativa, las relaciones afectivos-sexuales se caracterizarán por una gran hostilidad sobre las mujeres que la protagonizan.

Acoso sexual muy grave: Todas las demás actitudes registradas hasta el momento que invadan físicamente a una mujer deben de ser catalogadas como tal. La narrativa de Netflix, reproduce continuamente escenas que ponen en riesgo la integridad física de las mujeres,

especialmente en las relaciones afectivo-sexuales entre Alma y Darío, así como Leonardo y Brenda. Ejemplos como los manoseos, la retención por la fuerza mientras se manipula verbalmente, así como acercamientos indeseados son identificados en multitud de ocasiones. Asimismo, a lo largo de Oscuro Deseo (López, 2020), el empleo de la violencia física supone una constante, sobretodo como medio y herramienta intimidatoria sobre las mujeres. Darío, empleará la fuerza, tocará los genitales de las mujeres protagonistas sin permiso, e incluso forzará al mantenimiento de relaciones sexuales sin consentimiento. Es decir, dará un paso más allá del propio acoso sexual.

A mayores, destacamos la representatividad de la erotización y objetivación sexual de la mujer en cada uno de los capítulos filmados. Nos referimos a la sexualización de los cuerpos de las protagonistas, manteniendo la tradicional representación del cuerpo de la mujer en el arte (Sáez-González, 2021), -el cine en este caso concreto-, mostrándolas como imagen de la sensualidad y exoticidad. Mientras que se da una imagen del cuerpo masculino, como dominante, fuerte y protector. Así, se reconfiguran las bases del sistema patriarcal, categorizando a las mujeres como ciudadanas de segunda, carente de derechos, mercantilizada y, por lo tanto, dignas de convertirse en propiedad (Sáez-González, 2021).

Así mismo, es importante destacar que la permeabilidad del acoso sexual analizado hasta el momento cimienta sus bases en el ideario romántico. Pues a lo largo de los capítulos de Oscuro Deseo (López, 2020), se ha podido identificar su influencia en las narrativas que confluyen en la serie. De este modo, se defienden las grandes historias de amor como una realidad mediada por el dolor e intensidad insalubres, como es en el caso de Darío y Alma, donde el respeto y tolerancia no tiene cabida. Otro ejemplo, es el tópico de las *parejas cisne* como el deber de los matrimonios, considerando la unidad familiar como un ente eterno.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas de este trabajo se evidencia e identifica el conglomerado de comportamientos que implican acoso sexual, que hostiga a la mujer (Arángez, 2019). Se ha analizado la serie Oscuro Deseo

(López, 2020), desde la perspectiva pedagógica feminista, puesto que se postula como herramienta que permite la identificación de la permeabilidad del acoso sexual.

A través del análisis llevado a cabo, y en la misma línea de otros estudios e investigaciones previas (Sáez-González, 2021; Alonso-Ruido et al., 2021), se ha identificado a las plataformas streaming como un gran brazo ejecutor del ideario patriarcal, reproduciendo y naturalizando dinámicas de acoso sexual en todas sus manifestaciones y tipologías. Este tipo de recursos, constituyen herramientas audiovisuales que promueven la discriminación. Así, tal y como aseguran Bandrés et al. (2021), se propagan estereotipos y se refuerza la cultura patriarcal. Y esto, no es un tema baladí.

En esta realidad, la tecnología configura un papel fundamental (Estévez et al., 2021a) para la difusión de los límites de los entornos en los que se desarrolla el aprendizaje. De este modo, los nuevos grupos generacionales, acceden a un sinfín de información a través de redes sociales y plataformas de streaming, moldeando su repertorio comportamental bajo el yugo social imperante. A consecuencia, el acoso sexual contra la mujer irrumpe en nuestra sociedad de forma cada vez más velada y perversa (Alonso-Ruido et al., 2018), en función del género y de la sexualidad. Dicha contribución a la permeabilidad del acoso sexual, la cosificación de la mujer y la perpetuación del ideario del amor romántico, suponen la distorsión de una realidad y el sesgo de la autopercepción de las más jóvenes sobre sus derechos, así como la continuidad de la jerarquía sexual (Bandrés et al., 2021).

Debido a lo anterior, hemos coincidido que la serie Oscuro Deseo (López, 2020), constituye un instrumento valioso e interesante para la detección de la naturalización del acoso sexual y las violencias en todos los contextos. Más concretamente, a través de sus dos temporadas, se pone en evidencia la pareja y la familia como los principales ámbitos de ejecución. Es decir, la narrativa analizada, produce y reproduce el ideario que sustenta a las múltiples violencias contras las mujeres, inclusive el acoso sexual. De esta forma se ven legitimados por la misma industria. Por tanto, la violencia efectuada contra la mujer quedará legitimada bajo los roles sociales y el sexismo en todas sus variantes y,

por tanto, refuerza los estereotipos de género (Alonso-Ruido et al., 2022).

A través de este tipo de narrativas digitales, se moldean las relaciones afectivo-sexuales, de manera que el acoso sexual, cada vez gana mayor representación en sus repertorios comportamentales, igual que se incrementa su naturalización. De este modo, el acoso sexual llega a adquirir un carácter físico, como mayor expresión de las violencias contra la mujer (Arángez, 2019).

Pese a lo anterior, Oscuro Deseo (López, 2020), ha sido aclamada como una de las 10 series más vistas por la población mundial tras tan solo 24 horas después de su estreno. Es decir, a través del brazo ejecutor de la mundialmente conocida plataforma de streaming, múltiples formas de acoso sexual sobre la mujer son reproducidas e interiorizadas en el repertorio comportamental de sus videntes. Esto, supone la evidencia de una necesidad apremiante de modificar las narrativas sexuales y románticas de la actualidad, de manera que los mensajes que se estén distribuyendo adquieran una dimensión feminista. De este modo, se comprueba la urgencia de abordar el conflicto que divide a la sociedad entre victimario y víctima, cuyo punto de mira recae en esta última. A través del análisis, podemos afirmar que este tipo de narrativas cinematográficas contribuyen en gran medida a la permeabilidad del acoso sexual contra la mujer, especialmente por parte de los nuevos grupos generacionales, por ser quienes tienen un mayor acceso a este tipo de plataformas (Alonso-Ruido et al., 2021).

En conclusión, nos encontramos ante una grave problemática actual, puesto que la reproducción de contenidos como los analizados contribuyen a la permeabilidad del acoso sexual y su naturalización de forma cada vez más velada y perversa. Reproduciendo la tradicional objetivación sexual de la mujer. Así, no solo estamos ante su naturalización, si no ante la propia convivencia con el acoso sexual (Saavedra, 2022).

De este modo, detectamos la necesidad de reconfigurar nuestros repertorios comportamentales. Así, en el seno de la pedagogía, es importante poner el enfoque en la violencia contra la mujer, identificándola como la máxima forma de discriminación y vulneración de sus derechos como persona.

Por otra parte, es necesaria la búsqueda de la impunidad de los comportamientos sexistas diarios, especialmente cuando contribuyen a la normalización del acoso sexual. Por ello, a través de este análisis, reivindicamos la importancia de una coeducación llevada a todos los niveles y ámbitos de la educación, es decir, más allá de los sistemas educativos básicos como medio de sensibilización. Pues tal y como aseguran Ballarin e Iglesias (2017):

> Feminismo y educación caminan juntos. La educación es la primera reivindicación de las feministas y está presente en su agenda de todos los tiempos. Podría decirse que constituye la médula espinal del feminismo, el vehículo de las sucesivas demandas dirigidas a conseguir la emancipación y autonomía de las mujeres. El feminismo, en educación, es teoría educativa, es política feminista, es práctica de mujeres educadoras que persiguen alcanzar la igualdad real de mujeres y hombres, un objetivo que no ha perdido vigencia, y que exige de nuevas respuestas a cada paso (p.38).

Tras el estudio descriptivo llevado a cabo, se propone Oscuro Deseo (López, 2020), como herramienta válida y valiosa para el trabajo complementario del concepto acoso sexual. A través del uso de pequeños fragmentos de la serie, los nuevos grupos generacionales podrán identificar por sí mismos la multitud de escenarios que implican acoso sexual, incluso cuándo este se reproduce de forma velada. Esto es así, debido a que en cada uno de los capítulos que conforman la serie de Netflix, se reproducen las diferentes dinámicas de opresión y hostigamiento contra la mujer, en donde deben identificar el acoso sexual. A través de la pedagogía se puede contribuir a que los contextos o ecologías de aprendizaje (Estévez et al., 2021b) de los y las más jóvenes se vean libres de la opresión que discrimina a las mujeres.

En definitiva, Oscuro Deseo (López, 2020), ha simulado una herramienta interesante y válida para la sensibilización y evidencia de una realidad que caracteriza a nuestra sociedad actual. Una sociedad en la que son las mujeres las que se han visto tradicionalmente estigmatizadas y vulneradas. Se ha evidenciado la representatividad de una intencionalidad de dominio contra de la mujer, que debe ser reparada a través de la modificación de las narrativas culturales y de una pedagogía

puramente feminista. Porque es tarea de todas y todos construir una sociedad en la que todas las mujeres vivan libres de violencia y acoso.

6. REFERENCIAS

Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. Femeris, 5(2), 121-146. https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387

Alonso-Ruido, P., Martínez, R., Rodríguez, Y., y Carrera, M.V. (2020). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. Revista Latinoamericana de Psicología, 52, 253-260. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8326385

Alonso-Ruido, P., Regueiro, B., y Varela-Portela, C. (2021). Sex Education: Reflexiones desde una óptica pedagógica. En E. Bandrés, R. Díez y T. Aránguez (Coords.). Feminismos aplicados. Un enfoque desde la educación, género, Violencia estructural y los movimientos sociales (pp. 673-695). Dykinson, S.L.

Alonso-Ruido, P., Rodríguez, Y., LameirasM., y Martínez, R. (2018). El sexting a través del discurso de adolescentes españoles. Saúde e Sociedade, 27, 398-409. https://doi.org/10.1590/S0104-12902018171835

Alonso-Ruido, P., Sande, M., y Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 9(1), 1-18. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653

Angelucci, L., Romero, A., Marcano, T., Aquino, S., Carrera, A., De Jesús, R., y Tapia, V. (2020). Influencia del sexismo, el rol sexual y el sexo sobre percepción del acoso callejero. Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, 11(1), 28-45. 10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.03

Arángez, T. (2019). La Metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, (45), 238-257. HTTP://DX.DOI.ORG/10.12795/AMBITOS

Bandrés, E., y Aránguez, T. (2021). Feminismos para evitar las guerras. En E. Bandrés, R. Díez y T. Aránguez (Coords.). Feminismos aplicados. Un enfoque desde la educación, género, Violencia estructural y los movimientos sociales (pp. 16-19). Dykinson, S.L.

Bandrés, E., Diez, R., y Arángez, T. (2021). Feminismos aplicados. Un enfoque desde la educación, género, Violencia estructural y los movimientos sociales. Dykinson, S.L.

Bayas, T.F. (2017). Prevalencia de enfermedad mental en relación a delitos contra la libertad sexual y reproductiva de las pericias psiquiátricas forenses realizadas en el departamento de la Medicina Legal de la Policía Judicial de Pichincha durante el periodo 2010-2015 [Tesis de doctorado, Universidad Central de Ecuador]. Instituto nacional de investigación y postgrado en psiquiatría. https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/2af233ec-fbef-494c-bf88-08bed5ebef1c

Cobo, R. (2021). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. En M. Alcañiz (Coord.). Investigació i gènere a la Universitat Jaume I, 2020 (pp. 23-30). Col-lecció Humanitats.

Cubells, J., y Calsamiglia, A. (2015). El repertorio del amor romántico y las condiciones de posibilidad para la violencia machista. Universitas Psychologica, 14(5), 1681-1694. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.rarc

Delgado, C., Iraegui, A., Marquina, L., Martín, M.F., Palacios, B., Plaza, J.F., Sendín, P.P., Pérez, M.D., Revuelta, F.I., y Sánchez, M.C. (2007). Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 187-217. https://revistas.um.es/rie/article/view/96751/92941

Estévez, I., Souto-Seijo, A., e Romero Rey, P. (2021a). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo profesional Docente. Publicaciones, 51(3), 71-89. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8035481

Estévez, I., Souto-Seijo, A., González-Sanmamed, M., e Valle, A. (2021b). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. Educación XX1, 24(2). https://doi.org/10.5944/educXX1.28660

Frías, S. (2020). Hostigamiento y acoso sexual. El caso de una institución de procuración de justicia. Estudios sociológicos, 38(112), 103-139. doi: http://dx.doi.org/10.24201/es.2020v38n112.1745

Fuentes-Vásquez, L.Y. (2019). "Cuetos que no son cuentos": Acoso Sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. Nómadas, 51(1), 135-153. https://nomadas.ucentral.edu.co

Girón, R. (2015). Abuso sexual en menores de edad, problema de salud pública. Revista Avances en Psicología, 23(1), 61-71. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.171

Herrera, C. (2016). La construcción social del amor romántico. Editorial Fundamentos.

Hirigoyen, M. F. (2020). El Acoso Moral: El maltrato psicológico en la vida cotidiana. Pidós.

Iglesias, P. (2020). (Micro)violencias y pandemia COVID-19. En J.C. Suárez, N. Martínez y P. Panarese (Eds.). Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica (pp. 486-501). Dykinson, S.L.

López, L. (Productora). (2020-2022). Oscuro Deseo [Serie]. Netflix. https://www.netflix.com/es/

Ministerio de la presidencia, justicia y relaciones con las cortes. (2023). Código Penal: última modificación 28 de abril de 2023. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/abrir_pdf.php?id=PUB-DP-2023-118

Organización Mundial de la Salud. (2012). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres: Violencia sexual. https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-RHR-12.37

Pinto-Cortez, C., Pereda, N., y Chacón, F. (2017). Prevalencia del abuso sexual infantil en hombres del norte de chile y su salud psicológica y sexual. Intercencia, 42(2), 94-100. https://www.redalyc.org/journal/339/33949912004/

Saavedra, T. (2022). Acoso sexual callejero verbal y no verbal: fenómeno social naturalizado. Revista Sarance, (48), 95-107. https://revistasarance.ioaotavalo.com.ec/index.php/revistasarance/article/view/905/1228

Sáez-González, E. (2021). La pornografía como ideología de la violencia sexual: los contenidos pornográficos más vistos y su traducción a la realidad social. En E. Bandrés, R. Díez y T. Aránguez (Coords.), Feminismos aplicados. Un enfoque desde la educación, género, Violencia estructural y los movimientos sociales (pp. 287-304). Dykinson, S.L.

Sepúlveda, P., y Minguela, M.D.L.A. (2021). No están todas: mujeres con discapacidad intelectual y del desarrollo en el estudio de las violencias contra las mujeres. En E. Bandrés, R. Díez y T. Aránguez (Coords.), Feminismos aplicados. Un enfoque desde la educación, género, Violencia estructural y los movimientos sociales (pp. 287-304). Dykinson, S.L.

Serrano, J.J., Pitarch, M.D., y Cañizares, M.D.M. (2021). Análisis de la evolución demográfica en Castilla-La-Mancha: Diferencias territoriales y de género. En E. Bandrés, R. Díez y T. Aránguez (Coords.), Feminismos aplicados. Un enfoque desde la educación, género, Violencia estructural y los movimientos sociales (pp. 287-304). Dykinson, S.L.

Vicente, C.D.M. (2017). Detectando el abuso sexual infantil. Revista pediátrica de Atención Temprana, 19(26), 39-47. https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v19s26/1139-7632-pap-19-s26-00039.pdf

REFLEXIÓN METODOLÓGICA EN UNA INVESTIGACIÓN FEMINISTA DE ESTUDIO POR ENCUESTA

MÍRIAM COMET-DONOSO
PILAR FOLGUEIRAS-BERTOMEU
SÒNIA ESTRADÉ
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En una redefinición audaz del paradigma investigativo, Helen Longino (1990) plantea que el estudio no debería limitarse a la búsqueda de datos objetivos, sino que también debería abrazar la apertura en compartir valores y posiciones sociales. Asimismo, destaca la necesidad de considerar las dimensiones epistemológicas y metodológicas, fusionando la subjetividad con la rigurosidad metodológica en el proceso de investigación. Consideramos que, en muchas ocasiones, en el proceso de investigación se dan por hechas estas dimensiones de las que se parte, sin hacer explícito este planteamiento. Simbólicamente, esto indica que no se le da la importancia que merece a esta reflexión y que no se tiene en cuenta de qué forma el punto de partida de la perspectiva del conocimiento impacta directamente en el proceso y los resultados.

En este trabajo, pretendemos compartir las dimensiones epistemológicas y metodológicas en la que nos enmarcamos en una investigación feminista y luego analizar de forma práctica cómo aplicarlas en la elaboración de una encuesta, en una investigación cuantitativa. Finalmente, indagaremos sobre cómo estos planteamientos prácticos que está suponiendo este tipo de estudios pueden albergar un valor ético de *per se*.

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es contribuir a la reflexión de la aplicación de la metodología feminista en la investigación por encuesta de una manera sistematizada. Para ello, se ha hecho un análisis de las dimensiones epistemológicas y metodológicas involucradas en la investigación feminista y a continuación, se va a desarrollar como aplicarlas en la primera fase de una investigación cuantitativa por encuesta, concretamente en la elaboración del instrumento.

3. EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS

Las epistemologías feministas surgen del cuestionamiento a la ciencia, problematizando cómo se ha creado el conocimiento y quienes son las personas que han estado interpeladas en la comunidad científica (Schiebinger, 2001). Estas teorías del conocimiento se pueden dividir en cuatro perspectivas: el empirismo feminista, la teoría del punto de vista y el conocimiento situado. En un cuarto lugar, estarían las epistemologías decoloniales que, aunque no tenemos el espacio para profundizar en ellas, sí que al final le dedicaremos unas líneas por las aportaciones que hacen a la epistemología feminista y por las propuestas teóricas que ofrecen y que, a nuestro parecer, es imprescindible incorporar dentro del estudio del conocimiento.

A continuación, expondremos los rasgos generales y sus puntos de discernimiento de estas perspectivas teóricas. Sin embargo, es importante remarcar que, aunque puedan parecer pensamientos muy dispares, todas estas visiones tiene un denominador común que es el rechazo a los principios de *universalidad, neutralidad* y *objetividad* como rasgos que se le presupone esenciales a la ciencia.

En primer lugar, las empiristas feministas cuestionan el sesgo de género en la ciencia e instan a hacer una revisión de la disciplina, intentando salir de la huella androcéntrica que contiene. Consideran que la incorporación de una pluralidad de voces y subjetividades en la materia permitirá llegar a la objetividad (Blazquez, 2008), por tanto, pretenden alcanzar un conocimiento objetivo con la adhesión de las mujeres a la

ciencia. Siguiendo los planteamientos de Harding (1993), esta vertiente problematiza quién accede a ser sujeto del conocimiento, pero no cómo se ha creado el conocimiento. Esto, a nuestro modo de ver, es un análisis parcial porque no replantea como se crea el conocimiento y cómo este puede llegar a ser un factor de exclusión en sí.

En este sentido, las dos siguientes vertientes, se focalizan en la construcción del conocimiento, ponen en duda el propio concepto de objetividad y cuestionan la necesidad de llegar a esta cualidad.

En primer lugar, la teoría del punto de vista, proveniente del feminismo marxista con autoras como Sandra Harding, Evelyn Fox Keller y Nancy Harstock, se basa en considerar la introducción de la experiencia de las mujeres como un factor determinante para la creación del conocimiento. Pretende recuperar esos saberes relegados a los márgenes y ponerlos en el centro en el ejercicio del conocimiento. Harding (1993) habla de la *strong objectivity* como el fenómeno por el cual la incorporación del sujeto mujer producirá un conocimiento más fiable y fortalecerá los estándares de objetividad. La teoría del punto de vista no solo defiende que las desigualdades sistémicas están integradas en el conocimiento, sino que la ciencia se construye dentro de una ubicación social e histórica. Así mismo, añade que cuando se activan ciertas ubicaciones sociales que se encuentran en los márgenes, se obtiene una visión más completa de la realidad, ya que estas posiciones pueden ver más allá o *debajo de la ideología de los poderosos*, por tanto, se accede a un conocimiento más confiable (Smith, 2004). Es importante recalcar que no es que *los de abajo* tengan mejor punto de vista, sino que como están atravesados por desigualdades que se entrecruzan, se obligan a hacer preguntas críticas y causales sobre el poder social y el papel de la ciencia que los que están en lugares privilegiados no se harán (Harding, 1993).

En ocasiones, se ha leído cierta vertiente esencialista a esta categoría de *mujeres*, ya que las diferencias de clase, raza, sexualidad o cultura son pasadas por alto al asumir la existencia de una única experiencia femenina que permita tener un punto de vista feminista (Hernandez, 2003). La propia Harding ha desmentido estos argumentos (1998) y también ha defendido que no se trata de una postura relativista de la realidad: no existe la creencia de que todas las personas en sus diversas

posiciones sociales puedan hacer contribuciones igual de importantes a las investigaciones, ya que no todas las experiencias son igualmente confiables, es decir, no podemos decir que una posición sexista versus una posición anti-sexista delante de un fenómeno pueden estar las dos en lo correcto. No se trata de relativizar las posiciones y entender que las dos "valen" por igual, sino de ubicarlas y validarlas o no dependiendo de su contexto. Otras autoras más actuales (Albert et al., 2020) respaldan este argumento y hablan de la *relationist position* (Gillman, 2016) que trata de relegar las posiciones epistemológicas a las posiciones sociales, para así entender cuáles son los puntos que están siendo excluidos y no partir de la posición patriarcal que se da por defecto. De esta forma se logrará introducir esas voces excluidas y finalmente, abrirse a una ciencia más plural.

En último lugar, las críticas realizadas por Haraway (1991, 1998), entre otras, defienden el posicionamiento y la parcialidad en el conocimiento, pretenden una deconstrucción del sujeto e ir más allá de la categoría esencialista de mujeres y así, recoger la pluralidad de subjetividades. Además, en común con las defensoras del punto de vista, cuestiona el propio concepto de objetividad. El conocimiento situado (Haraway, 1991), como la teoría del punto de vista, también surge del análisis de que a ciertos grupos se le ha negado el acceso al conocimiento y a los medios de producción de este conocimiento; por tanto, los saberes solo están respondiendo a una minoría que sí que ha podido acceder a todo ello. Sin embargo, discute con la teoría del punto de vista en relación con este supuesto acceso a un conocimiento más confiable que tendrían las posiciones marginadas. Esta vertiente defiende que el conocimiento siempre va a ser parcial y que para llegar a mayor credibilidad debemos apostar por conexiones parciales, pero conectadas entre todas las personas que forman parte de la empresa del saber y así podremos llegar a una realidad más fidedigna pero nunca a un conocimiento total (Haraway, 2016).

En última instancia, es importante nombrar las epistemologías decoloniales porque, tal como afirma Diana Maffia (2007) existen coincidencias entre las críticas feministas y las decoloniales y se está tejiendo una vertiente epistemológica diferenciada (Araiza, 2020). Las

epistemologías decoloniales también ponen el foco en el concepto de objetividad, pero plantean una dicotomía diferente a las epistemologías feministas. Expone la diferenciación existente entre los blancos (particularmente los hombres blancos) leídos como poseedores de esa capacidad cognoscente y los negros (particularmente las mujeres negras) producidas como un otro ontológico (Chanda, 2020). Esta otredad desposee de agencia y capacidad a las personas racializadas como elucubradoras de conocimiento y nos retorna a la crítica de la universalización del conocimiento antes mencionada proveniente de las epistemologías feministas. La relación de poder entre quien posee esta habilidad y quien no, deviene en un empirismo blanco, dando prestigio a los puntos de vista de las personas blancas en relación con las personas negras (o racializadas).

Son interesantes las aportaciones de Fricker (2007) que plantea que entender cómo se configura esta injusticia epistémica puede ayudar a poner el foco en esos sujetos, transformándolos en agentes epistémicos, en lugar de víctimas de comportamientos epistémicos injustos. Esta perspectiva, volviendo al concepto de otredad antes utilizado, permitiría a "esos otros" ser representantes de su propio intelecto, así como resignificar su papel en la historia del conocimiento y reapropiarse de esos saberes que les han sido expropiados. Es importante remarcar que esta idea tiene raíces no solo en la teoría del punto de vista, sino también en la teoría crítica racial, exponiendo cómo hay márgenes que no solo no han sido tenidos en cuenta en la ciencia, sino que ha habido una eliminación de ese pensamiento, como es el caso de las aportaciones de los feminismos negros. En este sentido, existe una resistencia hacia el testimonio que elucubra el conocimiento y hacia al hecho empírico en sí. El empirismo blanco es, por lo tanto, una triplicación de la explotación epistémica: implica tanto la exclusión como una demanda al propio excluido/a de justificar el porqué de la experiencia de exclusión y luego la incredulidad ante el testimonio (y Muhs et al. 2012).

De igual manera, una gran parte del conocimiento ha sido generada gracias a la extracción y explotación tanto de informantes como de recursos del Sur global por parte del Norte global, por tanto, no solamente no se considera a los sujetos como cognoscentes, sino que se excluye

de forma sistémica la contribución que han tenido en esta empresa. Aportaciones como las de Berry et al., (2017) nos exponen como los ejes de opresión también interpelan el espacio del trabajo de campo y la relación investigadora-participantes: se les demanda una carga extra afectiva, física e intelectual para ser legitimadas como investigadoras. Está puesta en duda de la autenticidad y legitimidad como académicas viene dada por las contradicciones entre raza-clase-género que padecen.

En este momento, y entendiendo las perspectivas teóricas desarrolladas no como categorías separadas donde una debe situarse, sino como conocimientos que se nutren entre sí, lo importante no es tanto enmarcarse en una de las vertientes, sino entenderlas como un progreso sostenido y continuo en el conocimiento: sería complicado imaginar una teoría del conocimiento situado si antes no hubiera habido una teoría del punto de vista. Así como sería difícil imaginar las aportaciones de las epistemologías decoloniales si no hubiera existido una epistemología feminista. Por tanto, se parte de una epistemología feminista recogiendo los frutos de cada una de estas vertientes, intentando no solo hacer un cuestionamiento a la poca diversidad que se ha dado y se sigue dando en la empresa del saber, sino también a como se ha construido ese conocimiento.

A modo de conclusión, podemos sintetizarlo en dos preguntas epistémicas que guían gran parte de este trabajo ¿qué cuenta como conocimiento?, o ¿quién cuenta en el conocimiento?

3.1. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Una vez se ha expuesto el planteamiento epistemológico, es inevitable preguntarnos, pero ¿Qué pasa con el método?, ¿existe un método feminista? Harding expone (1993) que en la formulación de estas preguntas muchas veces está implícita la poca consideración que se le da al cambio de paradigma que suponen las investigaciones feministas y que se le debería dar la profundidad que merece al hecho de que se esté haciendo un replanteamiento epistemológico de las investigaciones. En este sentido, esta autora en sus inicios expuso que no se trataba de un método o metodología diferente, sino que lo que sucedía era que el cambio en la epistemología obligaba a que hubiera un cuestionamiento y que se aplicara de forma diferente la metodología y el método.

Posteriormente rectificó sus afirmaciones y junto a otras investigadoras feministas (por ejemplo, Miner et al., 2012) defiende que verdaderamente se podría estar configurando un método feminista distinto: las preguntas que se están haciendo sobre cómo llevar a cabo las investigaciones se plantean desde "nuevos" lugares enmarcados dentro de las epistemologías feministas, por tanto, los procedimientos (metodología) y las técnicas (métodos) que se están aplicando son diferentes. Concretamente, esta metodología producida por los feminismos nos dice que empezar por la vida de las mujeres y otras subjetividades minorizadas ayuda a identificar y formular preguntas diferentes, por tanto, las vías de conocimiento son distintas y esto último, en definitiva, podría considerarse un cambio metodológico. En definitiva, si partimos de los supuestos de las epistemologías feministas y decoloniales existe una forma de procesar que discierne de otras metodologías, aunque siempre nos encontremos dentro de alguno de los tres paradigmas, cualitativo, cuantitativo o mixto.

En la tabla siguiente (Tabla 1) se ha pretendido ejemplificar y clarificar este cambio en el procedimiento (metodología) y, por tanto, en la forma de aplicar las técnicas (método). Para la elaboración nos hemos apoyado en las relaciones hechas por Araiza y González (2017) entre los pilares de los conocimientos situados de Haraway (1991) y el análisis sobre investigación acción feminista (IAF) realizado por Biglia (2005). Aunque en este trabajo no se usa la IAF muchos de los supuestos teóricos de los que parte esta autora son igualmente válidos, así como para empezar a entrar en planteamientos prácticos que luego concretaremos en el caso de la elaboración de una encuesta.

Con la voluntad de concluir, los supuestos que Acker, Barry y Esseveld en el libro editado por Gottfried (1996) postulan que una investigación feminista debe componerse por tres elementos: 1) la aspiración de alcanzar un objetivo de cambio social para las mujeres mediante la generación de conocimiento destinado a beneficiar a las mujeres en lugar de estudiarlas desde una perspectiva externa, 2) el uso de métodos en el logro de este objetivo que no sean opresivos y 3) un continuo cuestionamiento de los paradigmas intelectuales dominantes y sus desarrollos.

***TABLA 1**. Relación entre conocimientos situados (Haraway, 1991), el decálogo de la IAF (Biglia, 2005) y los planteamientos prácticos. Adaptación de la tabla realizada por Araiza y González (2017).*

Conocimientos situados (Haraway, 1991)	**Decálogo IAF (Biglia, 2005)**	**Planteamientos prácticos**
Conocimiento parcial	Romper la dualidad entre público y privado, entre sujeto y objeto. Se trata de una preocupación frecuente en el feminismo y en la misma línea también se puede relacionar con pretender romper con el binomio activismo/academia. Como hemos expuesto anteriormente, esto también supone romper con las dualidades marcadas por el empirismo blanco.	Utilizar el diario reflexivo para cuestionarse preguntas como: ¿Cuáles son mis posicionamientos? ¿Con qué experiencias, creencias y formación me enfrento en la investigación? ¿en qué momento personal o profesional me encuentro? (Jiménez Cortés, 2012) o ¿Hay conocimiento que viene de mi práctica encarnada? También para hacer un ejercicio de reflexividad sobre incomodidades que pueden ir surgiendo. En última instancia, participar de forma activa en el proceso, para aflojar tensiones entre activismo y academia.
	Romper con la fragmentación entre la teoría y la práctica. Este bloque está muy relacionado con las premisas de la educación popular que entienden la teoría y la practica como dos factores interdependientes y no separados entre sí (hooks, 2021).	Partir del supuesto que el trabajo ha de materializarse en algo práctico y plantearlo como una fase más dentro de la investigación. Trasladar la investigación al espacio público y que no se quede reducida a los espacios académicos.
	Identificar y analizar las dinámicas de poder intrínsecas en el proceso.	Partir de la asunción que se dan dinámicas de poder, no neutralizarlas o invisibilizarlas, sino, identificarlas y analizarlas. En este punto, es importante pensar la recolección de datos desde un lugar que no sea la instrumentalización de las personas y darles la agencia de la creación del conocimiento también a las propias participantes. De igual modo, es importante comprender los diferentes ejes de opresión que interseccionan en todo momento tanto en el equipo de investigación como de las personas participantes.
	Abertura del equipo de investigación a poder ser modificado por el proceso.	En este punto es importante la técnica del diario reflexivo, donde se contempla la autorreflexión, malestares y resistencias del propio equipo con la voluntad de ser flexible a los cambios en la investigación (Fulladosa-Leal, 2015) y permitirse ser transformado/a durante el proceso.
Posicionamiento político	Compromiso para el cambio social	Identificar qué cambios estructurales está suponiendo la investigación para paliar las desigualdades e identificar los beneficios concretos que están implicando para las mujeres y todas esas identidades subalternizadas. Cuestionarse con preguntas como: ¿Que pretende aportar?, (Jiménez Cortés, 2012), ¿Hay fines en la investigación que apoyan la agenda política feminista? (Biglia y Vergés-Bosch, 2016), en este sentido debe medirse si se pretende un impacto social inmediato o futuro.

	Asunción de responsabilidades	Asumir la posición socio histórica de quién investiga y comprometerse con la sociedad e intentar hacer un retorno social de la investigación.
Objetividad situada	Perspectiva situada	En un primer momento, analizar el método de recopilación bibliográfica. Durante la investigación rodearse de personas en otras posiciones socio históricas para fortalecer el conocimiento. Esto estaría ligado con activar esos márgenes de los que habla Smith (2004) y hemos comentado anteriormente.
Conexiones parciales	Valoración y respeto de agencias	Entender todos los sujetos involucrados en la investigación (explícitos o implícitos) como válidos para aportar conocimiento, siempre partiendo de los planteamientos de Harding (1993) de ubicarlos en su contexto.
Difracción[114]	Reflexividad	Entender que el estudio debe ir acompañado de un proceso de autoevaluación y autoconciencia que implica examinar y cuestionar las propias experiencias, motivaciones y sesgos. Así mismo, entender cómo las acciones y decisiones que tomemos influyen en el devenir del proceso y en las personas que participan.
Dar testimonio fielmente	Lógicas no propiedad del saber	Compartir los resultados o reflexiones de la investigación partiendo de lógicas no propietarias. Esto puede implicar salir de circuitos de la academia. Entender el conocimiento como una red que debe ser compartida y puesta en duda por la comunidad para poder llegar a hechos más rigurosos.
	Validación-triangulación	Darles agencia a formas de validación colectiva del saber. Y uso de la técnica de triangulación como confirmación.

En relación con el punto uno, sin embargo, nutriéndonos de las críticas del conocimiento situado y de la epistemología decolonial, problematizamos el esencialismo en la categoría *mujeres* anteriormente comentada. También cabe añadir que el término *conocimiento destinado a beneficiar a las mujeres* define un conocimiento que interpele fenómenos que atraviesan a las mujeres u otros grupos discriminados y que no responde únicamente a los intereses de estos, sino que fortalece la empresa del saber y esto afecta positivamente a todas las personas. En definitiva, no se trata de defender "la ciencia de las mujeres" o "la ciencia femenina", sino de comprender que una ciencia hecha desde los postulados de las críticas feministas, es decir, una ciencia feminista producirá saberes más inclusivos, robustos y plurales.

[114] Concepto acuñado por Donna Haraway (1998) posteriormente desarrollado por Karen Barad (2007). En ambos casos se presenta como una herramienta de investigación.

4. INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA

La investigación por encuesta trata de un procedimiento dentro de la metodología cuantitativa que usa el cuestionario para la recopilación de datos. La aplicación de las epistemologías feministas en este método debe tener en cuenta el desarrollo de las preguntas, el proceso de aplicación del cuestionario y la interpretación de los resultados. Hay algunas autoras que ponen el foco únicamente en la interpretación de resultados y hablan de protocolizar estos procedimientos para padecer menos sesgos (Miner et al., 2012). Asimismo, tal como señalan otras autoras (Biglia y Vergés, 2016; Jiménez Cortés, 2021) también se refleja un posicionamiento teórico en la formulación de las preguntas, la completitud del instrumento, el canal por el cual se realiza y el tipo de preguntas que se priorizan.

Aplicar la metodología feminista en estudios cuantitativos puede generar cierto rechazo porque se contemplan como procedimientos numéricos, neutrales y objetivos que no tiene nada que ver con posicionamientos sociales. Sin embargo, ya en 1989 Peplau y Conrad, remodelaron los enfoques tradicionales de la investigación y destacaron los beneficios únicos de la investigación feminista por encuestas y los métodos cuantitativos en general. Por tanto, sabemos que lo anteriormente esbozado no solo es una creencia errónea, sino que aplicar la investigación feminista en estos estudios tiene grandes potencialidades: i) abarca a más población, en consecuencia, da la capacidad de introducir en el mainstream discursos feministas, promoviendo una agenda feminista, ii) las estadísticas facilitan difundir resultados y facilitan una comprensión más sólida en comparación con otros métodos (Biglia, Bonet y Luxán, 2022), iii) el muestreo de un grupo grande y diverso de personas de una manera relativamente rápida proporciona el entendimiento de las experiencias con celeridad y genera cambios en la sociedad y, por último, el público en general puede estar más dispuestos a escuchar y considerar investigaciones cuantitativas (Spalter-Roth y Hartmann, 1996).

A raíz de todo lo expuesto y con la voluntad de que sea un ejercicio pragmático de cómo aplicar algunos de los supuestos de la metodología feminista en la elaboración de una encuesta en el paradigma

cuantitativo, nos adentramos a exponerlo en tres apartados: la revisión de la literatura para la construcción de las dimensiones y las preguntas, la validación del instrumento y la meta reflexión metodológica.

4.1. CONSTRUCCIÓN DE LAS DIMENSIONES Y LAS PREGUNTAS DE LA ENCUESTA

La elaboración de la encuesta se ha hecho de manera deductiva, inductiva y participativa con la implicación directa de la población diana, siguiendo las premisas de Folgueiras-Bertomeu y Sabariego (2015). La parte deductiva partió del marco teórico donde tanto en la revisión de la literatura como en la identificación de las dimensiones se tuvo en cuenta la perspectiva situada anteriormente explicada. Esto quiere decir considerar de dónde surge el conocimiento y cuál es la posición socio histórica del equipo investigador. Las aportaciones de Biglia y Vergés (2016) han sido de gran ayuda para entender la importancia de los criterios de selección de la bibliografía como un factor relevante y no considerarlo como una variable que ocurre automáticamente por inercia, es decir, hacer un ejercicio de reflexividad y toma de conciencia. También se ha dedicado tiempo a pensar si los propósitos de estas dimensiones apoyan la agenda política feminista y, por tanto, rompen con esta dicotomía academia/activismo antes mencionada.

La literatura ha sido revisada en relación con el género, clase y raza y, se ha indagado sobre que dice la teoría feminista al respecto. De igual manera, para la parte inductiva, la experiencia del equipo ha sido relevante en la construcción de las ideas, rompiendo la fragmentación entre teoría y práctica (hooks, 2021). Siguiendo el principio de estar abiertas a modificaciones a través del proceso de investigación, se ha permitido que las dimensiones y preguntas cambien en relación con la idea inicial que se tenía sobre su composición.

La parte participativa se ha dado con personas fuera de la academia para romper con esa dualidad academia/activismo y así validar la agencia de otros sujetos que no forman parte de la institución y con el objetivo de convertir a los y las posibles participante en agentes del proceso investigativo y así, romper con la dualidad objeto de estudio/investigador tan criticada por algunas investigadoras feministas (Donoso-Vázquez y

Velasco-Martínez, 2013). Esta práctica también ha servido para intentar desestabilizar (no obviar u ocultar) las dinámicas de poder que se dan entre personas que investigan y personas investigadas.

Finalmente, en la elaboración de las preguntas, se ha partido de los supuestos de Agee (2009) que exponen que las preguntas informan sobre el significado y dirección en términos teóricos y metodológicos. Esto se traduce en pensar cuáles son las preguntas que no se hacen y por qué, cómo se hacen las preguntas y si hay realidades que están siendo excluidas o marginadas (entre otros) (Jiménez Cortés, 2021). Así mismo, se han considerado las diferencias entre hombres y mujeres y no se han dado por supuesto equivalencia entre sexo y género o la heteronormatividad, así como las divergencias entre orientación sexual, clase y sujetos racializados versus no racializados que se puedan dar. Se ha intentado que la terminología no reproduzca estereotipos, binarismo ni discriminaciones (Biglia y Verges, 2016), así como aplicar una perspectiva interseccional, por ejemplo, cuando se habla de "mujeres" especificar si hablamos de cis o trans.

De igual modo, se ha intentado que las preguntas respeten al máximo a los y las participantes y que no sientan que se está haciendo un juicio sobre ellos o ellas, desde la asunción de responsabilidades de la posición de poder que tiene el equipo de investigación y que puede llegar a ejercer pasando la encuesta.

4.2. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

En la validación del instrumento han participado ocho expertas del ámbito metodológico y feminista con el objetivo de realizar una revisión de esta perspectiva a nivel de especialistas. En este sentido, también ha sido un ejercicio para *dar testimonio* del conocimiento que se estaba generando y socializarlo con personas que de alguna manera formaban parte de la temática estudiada, o bien por ser teóricas del tema o bien por ser una cuestión que atravesaba su experiencia vital.

El instrumento ha sido objeto de discusión tanto dentro como fuera del ámbito académico en conversaciones informales, ya que, dentro de la investigación feminista, algunas voces resaltan (por ejemplo, Araiza,

2020 o Jiménez Cortés, 2012) la importancia de compartir el conocimiento, alejándose de lógicas propietarias. Además, ha sido una forma empoderar otras modalidades de validación colectiva del saber.

4.3. META REFLEXIÓN METODOLÓGICA

La meta reflexión metodológica es un pilar básico en la aplicación de una perspectiva feminista (Longino, 1990) y una herramienta que la favorece es el diario epistemológico. En primer lugar, es importante remarcar las diferencias entre el diario de campo y el diario epistemológico. Así como el diario de campo se trata de un instrumento en el que realizar anotaciones, reflexiones sobre aspectos vinculados con el trabajo de campo y con el proceso de investigación (Bolivar, 2012), el diario epistemológico es la herramienta utilizada para la meta-reflexión que se da a lo largo del proceso investigativo de manera transversal. Esta técnica permite analizar el propio proceso de investigación, cuestionar los enfoques y captar valores, creencias y autorreflexiones. También es útil para externalizar procesos de investigación que permanecerían ocultos, así como trabajar con el género, la raza y la clase como categorías constitutivas de la práctica del análisis (Jiménez Cortés, 2021).

En el caso que nos ocupa, el diario epistemológico permitió un análisis sobre cómo se estaba aplicando la metodología feminista, así como posibilidades de mejora o limitaciones. Es un mecanismo de autoevaluación y autorregulación de esta metodología, así como una herramienta para plasmar la perspectiva situada y la asunción de responsabilidades.

Por último, este instrumento fomenta la reflexividad y tiene un doble carácter potencial: es un buen recurso para recoger el proceso de la investigación y la situación misma de la investigación, pero al mismo tiempo, también es un sistema idóneo para recoger el proceso de la propia persona o equipo investigador (Albertín, 2007).

5. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN FEMINISTA

La ética en la investigación se refiere a un conjunto de principios, valores y normas que guían el comportamiento y las prácticas de los/as investigadores/as en la realización de sus estudios. Estas directrices

éticas se diseñan para garantizar que la investigación se lleve a cabo de manera justa, responsable, y respetando los derechos y el bienestar de los y las participantes, así como para mantener la integridad y la confiabilidad de los resultados de la investigación. Así mismo, existen múltiples organismos que pretenden preservar estos principios dentro de las investigaciones por todo el mundo. Es por esta razón, que consideramos relevante dedicar un espacio a lo que consideramos la ética intrínseca que se da en la metodología feminista. No queremos defender una supuesta esencialidad o genialidad de esta metodología, sino que, si aplicamos de forma correcta esta metodología y, por tanto, seguimos los supuestos anteriormente explicados, vemos que muchos de los valores que se consideran de rigor ético forzosamente se cumplen.

Marx y Macleod (2018) hablan de aplicar el conocimiento situado a la ética, produciendo una ética situada, esto quiere decir, "situar las deliberaciones sobre la ética en los contextos específicos y complejos en los que se desarrollan las prácticas de investigación" (p.316). Significa entender la ética desde una posición práctica donde las personas que investigan negocian los requisitos y restricciones de las normas éticas. No se trata de una posición relativista donde *todo vale*, más bien, partir de que los criterios éticos siempre son interpretados por las personas que forman parte de una investigación y es más beneficioso exteriorizar y reconocer cuál está siendo esta interpretación, que no invisibilizarla y defender una supuesta aplicación universal que en la práctica está sujeta a criterios subjetivos y variables. A la vez, se trata de traducir estos requisitos a las especificidades de la investigación desde una perspectiva crítica y reconocer y abordar las cuestiones éticas que se dan, no solo al principio de la investigación, sino en todo el proceso y de forma dinámica.

Vemos ejemplos de todo ello cuando la metodología feminista exige un planteamiento del proceso y de quien está elucubrando el conocimiento, así como de la relación que se está estableciendo con el objeto de estudio y los/las participantes. Por ejemplo, no se trata solo de cumplir con el consentimiento informado de las participantes; también es crucial que las informantes comprendan plenamente el contexto de su participación. Analizar la relación de poder que se está estableciendo con ellos y ellas y debe haber un retorno en virtud y reconocimiento de lo que

han hecho. No solo tenemos que pensar nuestra posición como investigadoras, sino que debemos plantearlo desde la posición de poder que ocupamos y no ocultarlo por omisión, sino tenerlo en cuenta en todo momento para que esta posición de poder no se vuelva un abuso de poder. La voluntad es establecer mecanismos para reflexionar y analizar el proceso, partiendo de la base que en todo momento se toman acuerdos y decisiones que, si no se explicitan, se dan de forma implícita, pudiendo producir cuestiones de debatible ética. Así mismo, una de las herramientas aquí presentadas, el diario epistemológico, exige una reflexión por parte de la persona o equipo investigador que se alinea con los principios éticos.

En última instancia, Eulalia Pérez Sedeño (2021), hace una revisión escueta sobre los cambios que ha supuesto para la ciencia la incorporación de los valores feministas y a través de ejemplos prácticos, concluye que "los valores feministas pueden contribuir a mejorar nuestra ciencia" (p.15). Estos principios tienen altas probabilidades de convertir a una investigadora en buena investigadora y hacer devenir la ciencia en un ente mejorado. Podríamos considerar que la *buena ciencia* y la *ciencia ética* son elementos diferentes, sin embargo, si analizamos las definiciones vemos que existe una conexión entre estos conceptos. La *buena ciencia* se enfoca en la calidad y precisión de la investigación, mientras que una *ciencia ética* asegura que se dé un impacto íntegro en las personas y la sociedad en general. Una está vinculada necesariamente con la otra y viceversa: una investigación de alta calidad, es decir, una buena ciencia, debe cumplir con estándares éticos, es decir, con una ciencia ética, para que se considere integral y responsable. Por lo tanto, si la aplicación de la metodología feminista resulta en un mejoramiento de la ciencia, esto implica de manera inherente un avance hacia una ciencia más ética.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos indagado sobre la aplicación de la metodología feminista en la elaboración del instrumento de un estudio por encuesta dentro del paradigma cuantitativo.

En un primer momento, hemos presentado las vertientes que consideramos que están dentro de las epistemologías feministas: empirismo feminista, teoría del punto de vista, conocimiento situado y las epistemologías decoloniales. Seguidamente, hemos argumentado el cambio metodológico y de procedimientos (métodos) que supone este cambio de paradigma y hemos expuesto de forma pragmática cuestiones relativas que pueden resaltar como, porque y como darse este cambio.

En la segunda parte, hemos intentado llevar todas las cuestiones de meta reflexión a un caso práctico: la elaboración de una encuesta en un estudio cuantitativo. Concretamente, nos hemos focalizado en la construcción de las dimensiones y las preguntas, la validación del instrumento y la meta reflexión teórica. En el primer caso, es crucial prestar atención en la forma en que se construyen las dimensiones y las preguntas partiendo del conocimiento situado, así como atender que cuestiones de forma implícita y explícita está trasmitiendo la terminología y el contenido. También hemos argumentado la importancia de formas participativas donde sujetos fuera de la academia tomen parte en el proceso de investigación. En la validación hemos expuesto el trabajo de la validación de las expertas como una forma de dar testimonio del conocimiento. Finalmente, en la meta reflexión, sostenemos la importancia del diario epistemológico para el ejercicio de reflexividad.

Por último, hemos querido dedicar empezar a indagar sobre la cuestión de la ética en la investigación y más concretamente, a como la metodología feminista, por sus propios mecanismos, puede considerarse que enfatizan los principios éticos de la investigación.

8. REFERENCIAS

Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. International journal of qualitative studies in education, 22(4), 431-447. https://doi.org/10.1080/09518390902736512

Albert, K., Brundage, J. S., Sweet, P., y Vandenberghe, F. (2020). Towards a critical realist epistemology?. Journal for The theory of social behaviour, 50(3), 357-372. https://doi.org/10.1111/jtsb.12248

Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. Revista de Enseñanza Universitaria, 30, 7-18. http://hdl.handle.net/11441/55274

Araiza Díaz, A. (2020). Pensar desde la epistemología feminista. Algunas pistas para recoger la genealogía de las mujeres en las Ciencias Sociales. Acta Sociológica, (81), 29-57. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.81.77668

Araiza Díaz, A., y González García, R. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (38), 63-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297152673003

Barad, K. (2007). Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Duke University Press.

Berry, Maya J., Claudia Chávez Argüelles, Shanya Cordis, Sarah Ihmoud, and Elizabeth Velásquez Estrada. (2017). Toward a fugitive anthropology: Gender, race, and violence in the field. Cultural Anthropology,32(4), 537-565. https://doi.org/10.14506/ca32.4.05

Biglia, B. (2005). Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los movimientos sociales. Universidad Central de Barcelona, Barcelona. Tesis doctoral. http://creativecommons.org/licenses/by-n c-nd/2.1/es

Biglia, B., & Vergés Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. REIRE: revista d'innovació i recerca en educació. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922

Biglia, B., Bonet, J., y Luxán Serrano, M. (2022). Introduint la perspectiva de gènere interseccional a les estadístiques. Guia teoricopràctica. Gencat.cat. Recuperado el 29 de diciembre de 2023, de https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/Observatori/07_estudis_metodologies/publicacions_eines15-1.pdf

Blazquez Graf, N. (2008). El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica, 2, 79-109.

Collins, P. H. (2000). Gender, black feminism, and black political economy. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 568(1), 41-53. https://doi.org/10.1177/000271620056800105

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 17(1), 71-88. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350006

Folgueiras Beromeu, P. & Sabariego Puig, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa. En AIDIPE (Ed.), Investigar con y para la sociedad (Vol. 1, pp. 51-62). Bubok. Recuperado de http://aidipe2015.aidipe.org/

Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford University Press.

Fulladosa-Leal, K. (2015). Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una experiencia de investigación activista feminista. Universitas humanística, (79), 115-140. http://revistas.javeriana.edu.co

Gillman, L. (2016). Critical realist and postpositivist realist feminisms: Towards a feminist dialectical realism. Journal of Critical Realism, 15(5), 458–475. https://doi.org/10.1080/14767430.2016.1191005

Gottfried, H. (Ed.). (1996). Feminism and social change: Bridging theory and practice. University of Illinois Press.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, 14(3), 575–599.

Haraway, D. (1991). Simians, Cyborgs, and Women The Reinvention of Nature. Routledge.

Haraway, D. J. (2016). Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Duke University Press.

Harding, S. (1993). Rethinking standpoint epistemology: What is ‘strong objectivity'? In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), Feminist epistemologies. Routledge.

Harding, S. (1998). Is science multicultural?: Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Indiana University Press.

Hernández Castillo, R. A. (2003). Posmodernismos y feminismos: diálogos, coincidencias y resistencias. Desacatos, (13), 107-121.

hooks, bell. (2021). Enseñar a transgredir. Capitán Swing.

Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 50, 177. https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376

Longino, H. E. (1990). Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry. Princeton university press.

Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. Revista venezolana de estudios de la mujer, 12(28), 63-98. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-37012007000100005&script=sci_arttext

Marx, J. y Macleod, C.I. (2018). Erasure: A challenge to feminist and queer research. En Macleod, C.I., Marx, J., Mnyaka, P. y Treharne, G.J. (Editores), The Palgrave Handbook of Ethics in Critical Research (pp.327-338.). Palgrave Handbooks.

Miner, K.N., Jayarante, T. E., Pesonen, A. & Zurbrügg, L. (2012). En Hesse-Biber. Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis (pp. 237-263). SAGE.

Peplau, L.A., & Conrad, E. (1989). Beyond nonsexist research: The perils of feminist methods in psychology. Psychology of Women Quarterly, 13(4), 379-400. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1989.tb01009.x

Pérez Sedeño, E. (2022). ¿Puede una feminista ser (buena) investigadora? ¿Puede una (buena) investigadora ser feminista? Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 22(3), e3248. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3248

Prescod-Weinstein, Chanda. (2020). Making Black women scientists under white empiricism: the racialization of epistemology in physics. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 45(2), 421-447. https://doi.org/10.1086/704991

Schiebinger, L. (2001). Has Feminism Changed Science? Harvard University Press.

Smith, D. E. (2004). Women's perspective as a radical critique of sociology. The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies, 1.

Spalter-Roth, R. & Hartmann, H. (1996). Small happiness: The feminist struggle to integrate social research with social activism. Feminism and social change: Bridging theory and practice, 206-224.

y Muhs, G. G., Niemann, Y. F., González, C. G., & Harris, A. P. (Eds.). (2012). Presumed incompetent: The intersections of race and class for women in academia. University Press of Colorado.

LA DESIGUALDAD DE LA MUJER ESPAÑOLA EN LA SOCIEDAD, ANALIZADA DESDE SU PARTICIPACIÓN EN EL EQUIPO OLÍMPICO ESPAÑOL

JOSUÉ RUBÉN GONZÁLEZ RUIZ
MARÍA DOLORES PISTÓN RODRÍGUEZ
JAVIER CONDE PIPÓ
MARÍA ESTHER PUGA GONZÁLEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se ha analizado la desigualdad de la mujer española en la sociedad, desde la perspectiva de su presencia en el equipo olímpico español en los Juegos Olímpicos Modernos (En adelante JJOO) y los resultados obtenidos en los mismos. En cierto modo, esta participación refleja la desigualdad y la evolución del papel de la mujer en la sociedad en estos últimos 120 años (excluida la edición de Tokio 2021 por la pandemia de COVID-19 y el Brexit). Desde el debut de España en los JJOO de Paris 1900, la delegación española fue prácticamente monopolizada por los hombres (Con la una sola excepción en 1924) hasta llegar a la edición de 1960, en la que las mujeres empezaron a figurar, aunque de forma meramente anecdótica y por motivos que analizaremos más adelante. Las componentes femeninas del equipo olímpico nacional, han pasado de ser 9 en 1980, donde representaban menos de un 5% del equipo olímpico, a las 143 de Río 2016, donde llegaron a suponer casi el 50% del equipo.

El deporte es una actividad social inherente al ser humano que nos acompaña desde tiempos inmemoriales, adaptando su fisonomía a la propia evolución de la humanidad y las necesidades que iban surgiendo en su entorno (Otero, 2000). Por supuesto, los JJOO modernos son parte

del reflejo de esa adaptación y se han ido asentando en nuestra sociedad hasta convertirse en el mega evento deportivo más importante del planeta y, con ello, en una de las manifestaciones culturales más potentes de nuestra sociedad globalizada. Basta analizar el número de países implicados en el evento, el número de participantes, las cifras de negocio o las audiencias a nivel mundial para sostener dicha afirmación (García-Ferrando, 2000). Muchos otros estudios (Guttmann, 1991; Hargreaves,1993; Sarasúa y Galvez, 2003; Ramón-Vegas, 2016) coinciden en situar el deporte y la actividad física como un reflejo de "Ethos" de las comunidades de individuos en las que tienen lugar, fortaleciendo la idea de que analizar la participación histórica de la mujer en los JJOO, nos puede dar importantes pistas sobre su rol en la sociedad a lo largo de estos años.

1.1. EL DEPORTE, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN LA SOCIEDAD

Para el famoso diseñador de productos industriales Walter Landor, mientras los productos se realizan en las fábricas, las marcas se construyen en las mentes de los consumidores (Manzano, 2012). La famosa marca España, asociada a exitosos deportistas que hemos tenido la suerte de disfrutar las últimas décadas como Nadal, Mireia Belmonte, Gasol, Alonso, Carolina Marín, o los equipos nacionales de disciplinas mayoritarias como baloncesto o fútbol, es una buena muestra del poder del deporte para despertar emociones, movilizar a multitud de personas o generar sentimientos positivos y sentido de orgullo y pertenencia. Este concepto, de la creación de marca en la cabeza de los consumidores, tiene su analogía en el autoconcepto de las personas. La evidencia científica muestra que la participación en actividades físico-deportivas conlleva un aumento de la autoestima en todos los niveles de edad (González-Valero et al., 2020; Moreno et al, 2008; Alexander et al, 2000; Boyd & Hrycaiko, 1997; Weiss et al, 1990). Por esto, es importante que los niños y las niñas tengan modelos a seguir con los que puedan identificarse, algo que parece difícil en el caso de ellas, si la gran mayoría de las inversiones, emisiones deportivas y las noticias son dominadas por hombres.

Las emociones y cualidades asociadas al deporte lo convierten en un producto único que colma las expectativas de ocio de la sociedad actual y, por tanto, de los consumidores que buscan ávidamente marcas y mercados (Heinemann, 1998). Parte del interés del deporte radica en la facilidad de acceso y en la captación de atención, ideal para los medios de comunicación, que ven en ellos la oportunidad de capitalizar los ideales de la sociedad y sus deportistas convertidos en íconos deportivos. Quizás por ello, el programa más visto en España cada año en televisión durante los últimos 20 años ha sido la retransmisión de un evento deportivo, concretamente fútbol. Es más, según Kantar Media (2021), de los cincuenta programas más vistos en 2018 (último año previo a la pandemia), cuarenta y ocho fueron retransmisiones deportivas, lo que demuestra el gran interés que el deporte, y específicamente el fútbol, despierta en la sociedad española. Esta misma repercusión se traslada a las actuales generaciones a través de nuevas formas de comunicación, como las plataformas de internet, o distintas formas de disfrutar el deporte como los "E-Games" o "E-Sports" en una sociedad española en la que el 80% utiliza internet (Kantar Media, 2021)

Afortunadamente, estamos viviendo pequeños pasos dirigidos a que la mujer ocupe el espacio que le corresponde en el mundo del deporte por sus logros, que han sido muchos en las últimas décadas. Esta dirección, la profesionalización de la liga femenina de fútbol o la aparición de figuras de reconocido prestigio internacional y repercusión mediática como Mireia Belmonte, Carolina Marín, Lydia Valentín y tantas otras, servirán de inspiración a futuras deportistas que tendrán un mejor autoconcepto. Sin embargo, aún queda mucho por hacer, como lamentablemente se constató tras el mundial femenino de fútbol en 2023, donde el protagonismo deportivo se diluyó por factores ajenos al deporte.

1.2. CONTEXTO HISTÓRICO

La primera edición de los Juegos Olímpicos (JJOO en adelante) de la modernidad tuvieron lugar en Atenas en 1896. En aquella época España estaba inmersa en una gran convulsión debido a los acontecimientos sociales y militares que acabarían con la pérdida de las últimas tierras de ultramar del que fuera el Imperio Español (Cuba, Puerto Rico y

Filipinas) consumándose así el conocido como Desastre del 98. Las numerosas guerras y la posterior firma del tratado de paz llevaron al país a la quiebra y alejaron a España del reparto colonial en África liderado por las potencias europeas de Reino Unido y Alemania (Fusi, 2016).

La mujer, desde una perspectiva tradicional de la cultura de género como la que define Butler (2001), es admitida de manera escasa y a regañadientes en el deporte de élite desde sus inicios. Buen ejemplo de ello podría ser la postura de Pierre de Coubertin, padre de los JJOO modernos, que se declaraba abiertamente contrario a la participación de la mujer en los Juegos.

En la segunda edición celebrada en 1900 en la ciudad de París, una España todavía sumida en la crisis económica y social, envió una primera y modesta delegación olímpica compuesta solo por hombres, curiosamente coincidiendo con la primera participación femenina a nivel mundial en unos JJOO modernos. En ellos, 19 mujeres sobre un total de 1066 atletas iniciaron el camino que hasta día de hoy nunca han dejado de recorrer, estando presentes en las siguientes ediciones hasta llegar a nuestros días.

Las deportistas españolas tendrían que esperar veinticuatro años para iniciar su andadura, concretamente hasta la edición de 1924, curiosamente también celebrada en Paris donde Rosa Torres y Lili Álvarez (que no participó por lesión), rompieron ese techo de cristal. Estos primeros avances se verán amputados por la crisis económica de 1929 a nivel mundial pero, sobre todo, en nuestro contexto histórico y social por el estallido de la guerra civil en España a partir de 1936 y la posterior dictadura de Francisco Franco (1936-1975).

Este retraso histórico del papel de la mujer española ya venía de lejos. Mientras en España se sucedían las monarquías y dictaduras, con una brevísima primera república (1873-1874), en Reino Unido en el año 1965, ya se pedía el sufragio femenino (Muñoz, S. G, 2016).

La dictadura franquista tardó casi 30 años en volver a darle importancia al deporte femenino en el contexto internacional, como afirman Pereda & Martínez (2017). La aparición de Elola-Olaso como nuevo director de la Delegación Nacional de Deportes y como presidente del Comité

Olímpico Español, tuvo mucho que ver con la participación de las deportistas españolas en los Juegos Olímpicos de Roma 1960. En aquel momento fue visto como una forma de propaganda más del régimen, pero a la postre, supuso la incorporación de las deportistas al equipo nacional de forma ininterrumpida hasta ahora. Dentro de ese periodo de dictadura franquista, Doña Mari Paz Corominas fue la primera finalista olímpica española en los JJOO de México 1968, obteniendo Diploma Olímpico por un séptimo lugar en la final de doscientos metros espalda. Aquella circunstancia ayudó a sobrepasar otra meta, siendo la primera mujer española en acceder a una final olímpica. La edición de Barcelona 1992, marcó un antes y un después en el deporte español y sin duda fueron el empujón definitivo al deporte femenino, las ventajas como país organizador, junto a todo el esfuerzo previo para prepararlos, que se personificaron en el programa ADO del deporte español. Este dotó al equipo nacional de los recursos económicos necesarios para ser realmente competitivos a nivel internacional, permitió conseguir los mejores resultados de la historia olímpica española. Dichos juegos también supusieron el hito histórico de materializar la primera medalla de oro para el deporte femenino español; la judoca Miriam Blasco se convirtió en la primera mujer española en subir a lo más alto del podio, iniciando una creciente senda de éxitos de las atletas españolas que analizaremos a continuación.

En 2007 el Consejo Superior de Deportes (CSD) creó el programa Mujer y Deporte, con el objetivo de reforzar el apoyo económico y logístico de las deportistas españolas. Según el mismo CSD, en el año 2008 había en España 683.768 licencias federativas femeninas, un 20,14% del total de licencias en España. Este fue el primer año en el que se alcanzaba este porcentaje en toda la serie histórica. En el año 2018 (Últimos resultados antes del COVID 19) las licencias federativas femeninas fueron 888.617, un 22,98% del total (CSD 2008 y 2019) lo que termina de contextualizar el nivel actual de participación federativa femenino en España y su amplio margen de crecimiento.

2. OBJETIVOS

- Analizar la participación femenina en los Juegos olímpicos desde el inicio de la competición en 1896 hasta nuestros días.
- Reflexionar de forma crítica acerca del papel que la mujer española ha desempeñado y desempeña en la actualidad en el equipo olímpico español.
- Dar relevancia a la importancia de la mujer en los resultados del equipo olímpico español en las últimas décadas.

3. METODOLOGÍA

El estudio se apoya en un análisis documental basado en la identificación, selección e interpretación de fuentes primarias y bibliografía: documentos oficiales publicados por el Comité Olímpico Internacional. Con el fin de cartografiar, en un sentido general, la participación de las mujeres en los Juegos Olímpicos, también se recogieron datos cuantitativos de las estadísticas oficiales publicadas por el COI.

Nuestro trabajo de investigación integra la metodología de carácter cuantitativa y cualitativa, ya que bajo nuestro punto de vista y dada la extensión del objeto de estudio a tratar, requería de ambas. Para Cohen y Manion (2002) examinar las fuentes de información desde diferentes perspectivas hace que estas sean mejor analizadas. Así, la estrategia de investigación de triangulación aproximación multimétodo, se define como la combinación de varias técnicas de investigación (Cea, 2001). La estrategia cualitativa seleccionada se llama "no interactiva analítica documental" basada en la búsqueda de datos a través de archivos, fuentes bibliográficas, autores y entidades especializadas o que no dispongan de información relacionada con el problema analizado durante la investigación (McMillan y Schumacher, 2005; Cohen y Manion, 2002). En esta estrategia la reciprocidad entre el investigador y la fuente es inexistente o muy pequeña, lo que la convierte en una estrategia muy aséptica para la recopilación de datos cualitativos, cuyas fuentes documentales suelen proceder de:

- Documentos creados por autores especializados (personales).
- Documentos creados por entidades privadas.
- Documentos creados por entidades oficiales (públicas o privadas).
- Los objetos. (Figuras, pósteres, etc..).

En nuestro caso los documentos oficiales suponen la fuente principal de datos, a partir de los cuales el investigador trata de plasmar la realidad que transmite en ellos para hacer comparaciones o sacar conclusiones, según el caso, tras analizarlos. Para realizar el análisis de contenido se han diferenciado los documentos formales según el origen de las instituciones analizadas, esto es, según el origen de la entidad emisora fuera público (como por ejemplo el CSD) o privado (como por ejemplo las federaciones deportivas). En relación a los documentos formales hay que indicar que han servido para generar las diferentes bases de datos e informes utilizados tanto en el análisis de datos (cuantitativos y cualitativos), la discusión de los mismos y el enunciado de las conclusiones.

3.1. Muestra

Se seleccionaron para el estudio todas las olimpiadas modernas con participación española desde Paris 1900 hasta Rio de Janeiro 2016, n=23 (se eliminan las ediciones de Atenas 1896, San Luis 1904, Londres 1908, Estocolmo 1912, Berlín 1916, y Berlín 1936, en las que no hubo participación española, y la edición de Tokio 2021 debido al COVID 19 y al Brexit ya que, por su excepcionalidad, podrían contaminar el estudio).

3.2. Variables

3.2.1. Equipo olímpico

La composición del equipo olímpico fue obtenida de las webs de los comités olímpicos de cada país, el Comité Olímpico Español (COE) y la British Olympic Association (BOA). Los resultados fueron medidos en número de deportistas, obteniéndose además del dato de deportistas

totales del equipo olímpico, el número de deportistas femeninas y masculinos que participaron en cada uno de los Juegos Olímpicos (JJOO) analizados en cada País. Para referirnos a España utilizamos la abreviatura internacional ESP, para referirnos a Reino Unido, utilizamos la abreviatura UK. El periodo analizado para esta variable, fue 1900-2016, participación en 23 últimos JJOO de ambos países (nº=46).

Fuentes:

- www.coe.es
- www.teamgb.com/about-boa

3.2.2. Medallas en JJOO

Para conocer el número de medallas obtenidas por España en las distintas ediciones, se acudió a la página web del COE y para obtener el número de medallas obtenidas por Reino Unido, se consultó la página web de la BOA. Otras fuentes consultadas para este apartado fueron la página web del Comité Olímpico Internacional (COI) y la web especializada "medals per cápita". Las medallas fueron medidas en unidades y diferenciadas en Oro, plata y bronce. El periodo analizado para esta variable, fue 1900-2016, participación en 23 últimos JJOO de ambos países (nº=46).

Fuentes:

- http://www.coe.es
- www.teamgb.com/about-boa
- https://www.olympic.org/
- www.medalspercapita.com/

3.2.3. Peso de las medallas conseguidas en los JJOO

La variable Peso de las medallas corresponde a un sistema popularizado por el periódico americano New york Times y mundialmente extendido, por el cual se multiplica el número de medallas por el siguiente valor asignado a cada metal; oro = 4 puntos; plata = 2 puntos; bronce =

1 punto. De esta forma, se premia el primer puesto dándole un valor dos veces superior al segundo y cuatro veces superior al tercer puesto. El valor numérico resultante se mide en puntos totales obtenidos, dando una idea del valor del total de las medallas obtenidas por cada equipo en las diferentes ediciones de los JJOO analizadas. El periodo analizado para esta variable, fue 19oo-2016, participación en 23 últimos JJOO de ambos países (nº=46).

3.2.4. Número de licencias deportivas federativas

El número de licencias federativas se computan anualmente en los registros del CSD de donde se ha obtenido la información referente a las federaciones olímpicas españolas durante el periodo analizado. Sin embargo, ha sido realmente difícil obtener número de licencias deportivas en el Reino Unido al no existir un registro gubernamental. Solo se han podido obtener datos aproximados correspondientes a 2013 y 2016 que han sido tomados de referencia para realizar una estimación para comparar ambos países en el 2016, pero que no ha posibilitado hacer comparativas longitudinales ni interrelacionar la variable licencias deportivas con otras variables, lo cual hubiera sido de gran interés para la investigación.

3.3. Análisis de datos

El contexto analítico en torno al estudio está basado en las teorías para la valoración de la performance de las organizaciones de Bayle (1999, 2001). Para el estudio se utilizará una metodología descriptiva con análisis cuantitativos empleando técnicas de análisis de datos uni y bivariante, así como otras técnicas multivariantes de dependencia. En primer lugar, se realizó una exploración descriptiva de los datos obtenidos y se calculó la media (M), desviación típica (DT), error estándar (ES), intervalo de confianza de la diferencia de medias (IC-diff 95%), frecuencia y porcentaje. Para conocer la relación entre las variables se calculó una matriz de correlaciones de Pearson entre todas las variables para cada país. Antes de establecer las pruebas de comparación de medias a utilizar entre los dos países, se realizaron las pruebas de Shapiro–Wilk (para muestras n<50) para el estudio de la normalidad y la prueba

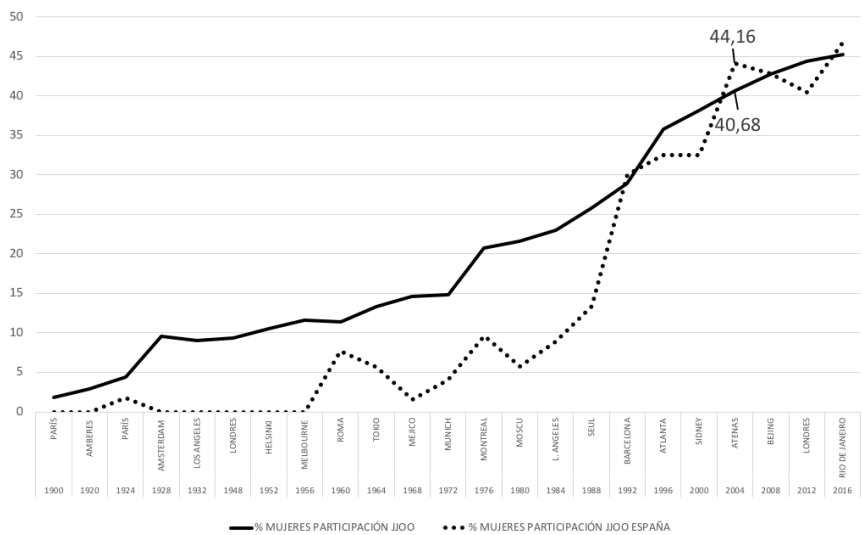
de Levene para la homogeneidad de varianzas. Dado el carácter no paramétrico de la muestra, se utilizó la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes. Se estableció un nivel de significación de $p<0,05$. El tamaño del efecto se estimó mediante el cálculo de la r de Cohen ($r=z/\sqrt{N}$). La interpretación del tamaño del efecto se estableció de la siguiente manera: valores menores de 0,30 como una relación entre variables de magnitud pequeña, entre 0,30 y 0,49 una relación media y >0,49 una relación alta.

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico IBM SPPS 20.0 para Macintosh (Armonk, NY: IBM Corp.) y el software Microsoft Excel 2010 de Windows.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dada la naturaleza del estudio de análisis histórico, realizaremos la discusión a la vez que comentamos los resultados, que nos servirán para ilustrar la evolución del papel de la mujer.

FIGURA 1. *Evolución % de participación femenina JJOO. Comparativa participación global vs España.*



Fuente: elaoración propia.

En la figura 1 se puede apreciar la evolución de la participación de mujeres tanto desde una perspectiva global, de todos los países participantes, como la de las mujeres en España en la totalidad de JJOO en donde hubo participación española. Ambas participaciones encuentran una gran asociación (Rho=0,937). Este dato invita a interpretar que las mujeres han podido llegar a tener las mismas dificultades o limitaciones independientemente de su origen. Resulta obvio como la sociedad, en general, ha impedido la igualdad entre sexos. En la anterior figura se aprecia como el % de participación de mujeres en España es menor que la participación global en JJOO, siendo a partir de Barcelona 1992 cuando se comienza a equiparar con la media mundial. Durante estas 10 últimas ediciones la relevancia de la mujer en el equipo nacional se ha materializado en un aumento del número y porcentaje de mujeres en el componente olímpico nacional, así como el peso en los resultados obtenidos.

Las componentes femeninas del equipo olímpico nacional han pasado de ser 9 en 1980, donde representaba menos de un 5% del equipo olímpico, a las 143 de Río 2016, donde llegaron a suponer casi el 50% del equipo. Esta paridad pudo llegar antes y de forma más continuada, pero su progresión se vio claramente frenada tras los JJOO de Atenas 2004, quizás influida por el atisbo de la crisis, bajando de 140 participantes que suponían un 45% del equipo a las 112 participantes de Londres 2012, suponiendo un 30% del equipo olímpico español. Como veremos más adelante este descenso de un 15% no les impidió obtener más medallas que los componentes masculinos que representaron un 70% de presencia olímpica española en los JJOO de Londres 2012.

Ampliando un poco más el foco del análisis, podemos ver como la participación femenina mundial es muy testimonial en los primeros 100 años de historia de esta competición. Se aprecian pequeños puntos de inflexión en las ediciones de Ámsterdam 1928 (9%), Montreal 1976 (22%), Atlanta 1996 (37%) y en la última edición analizada Rio 2016 (45%). Estos datos contrastan con su representación estimada en el mundo que es de aproximadamente el 49´5% en la actualidad (ONU, 2022).

FIGURA 2. *Evolución del índice de rendimiento (% de medallas de peso/% de participación). Diferenciación entre hombres y mujeres españoles en los Juegos Olímpicos*

Fuente: González-Ruiz et al, 2020)

Al relacionar el Peso de Medallas (%) con la participación (%) se obtiene un índice de rendimiento. Bajo el supuesto que un mismo % del Peso de las medallas obtenidas con un % de participación proporciona un Índice de 1 (p.e.: 20% vs 20%, 60% vs 60%). El mayor o menor dato relativo a ambas variables es clave para poder visualizar la evolución real del rendimiento en hombres y mujeres, representado en esta figura. El mayor rendimiento en mujeres se consigue en Barcelona (1992), Londres (2012: 1.61) y Río (2016: 1.13) superior a los mayores índices conseguidos por los hombres españoles Atenas (2004: 1.43) y Beijing (2008:1.40). El año 2005 fue la rampa de salida para el despegue del deporte femenino en nuestro país, aprobándose en el Consejo de Ministros, la orden Pre/525/2005 de 7 de marzo por la que se acuerda adoptar medidas para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres. El apartado 6 de la orden hace mención expresa al deporte de la siguiente forma:

– Aprueba crear una unidad dentro del CSD con carácter permanente para desarrollar el Programa "Mujer y deporte".

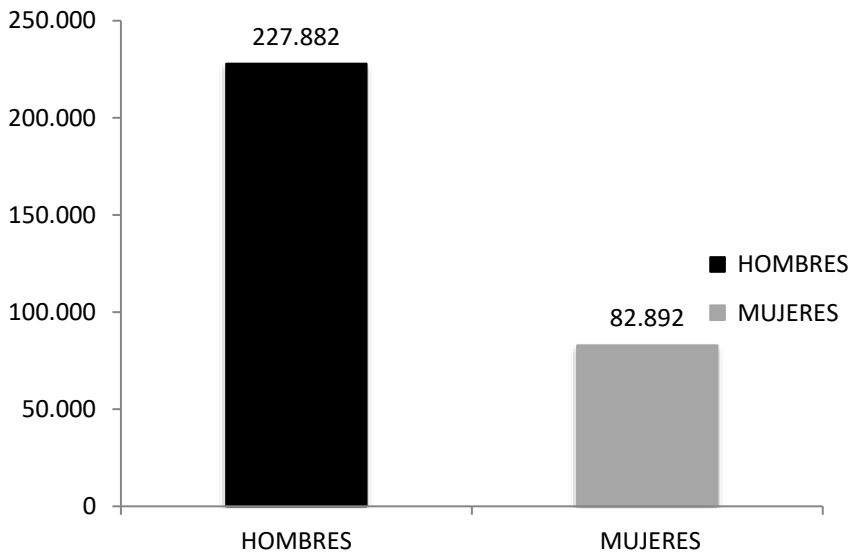
– Mediante el CSD se subvencionará la comisión "Mujer y deporte" del COE.

– Se acuerda la firma de un convenio entre el CSD y el Instituto de la Mujer para promover el deporte femenino.

– Se encomienda al CSD que todas las campañas o exposiciones para el fomento deporte se aplique el principio de paridad.

– Se acuerda con el CSD que promueva los estudios de investigación, análisis y estadísticas dirigidos a fomentar la igualdad de género en el deporte.

FIGURA 3. *Comparativa de la media de la ratio licencias deportivas/número de medallas conseguidas por hombres y mujeres durante el periodo 2000-2016 en España*

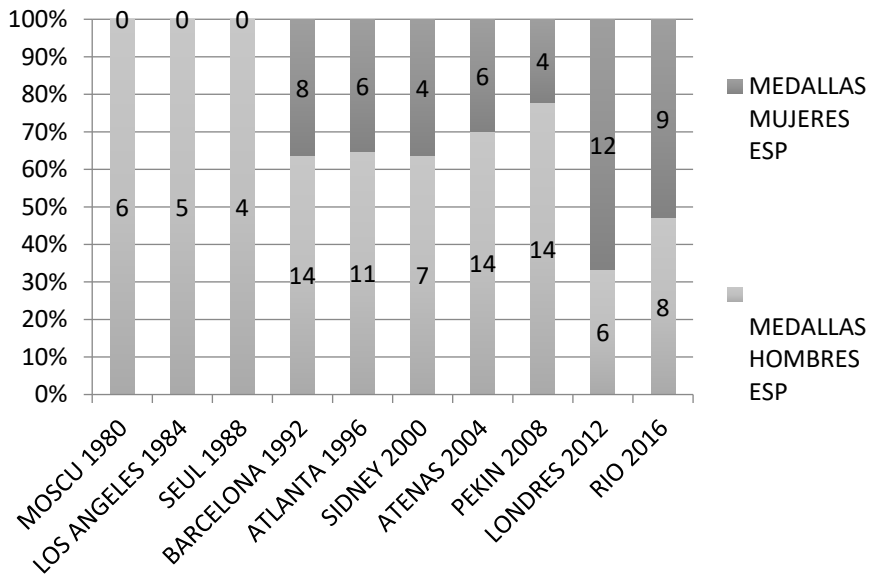


Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar que, durante el periodo 2000-2016 en España, que se

requieren menos licencias femeninas para conseguir una medalla, la ratio de licencias masculinas para conseguir una medalla es bastante más elevado, en concreto un 64% más de licencias masculinas para el mismo propósito. Los datos de esta figura dan más valor, si cabe, al logro del deporte olímpico femenino en las últimas ediciones y se vuelve a poner en evidencia el largo camino que todavía queda por recorrer para que más mujeres decidan federarse y llegar a ser referentes para futuras generaciones.

FIGURA 4 *Medallas conseguidas divididas por sexos en el equipo olímpico español en cada Ciclo Olímpico en el periodo 1980-2016*



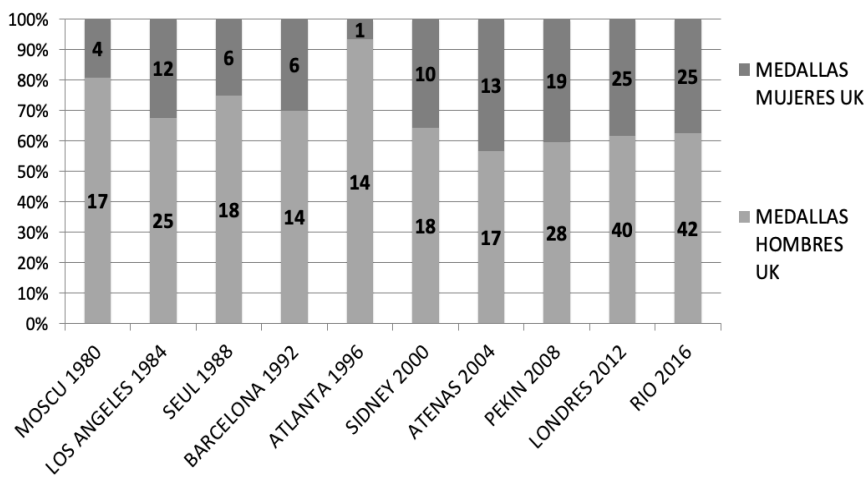
Fuente: elaoración propia

En el gráfico se aprecia que hasta Barcelona 1992 el equipo olímpico femenino no hace su aparición en el medallero, consiguiendo más de un 35% de las medallas. Se produce un paulatino descenso de este porcentaje hasta Pekín 2008. En Londres 2012 hay un cambio de tendencia y las mujeres superan a los hombres consiguiendo casi un 70% de las medallas. En Río 2016 este porcentaje disminuye, aunque las atletas españolas siguen obteniendo más metales que los atletas españoles para el equipo nacional. Las mujeres no consiguen ningún metal hasta los

JJOO de Barcelona 1992, donde se estrenaron consiguiendo 8 de los 22 metales logrados por el equipo nacional. Desde entonces hasta los JJOO de Pekín 2008 donde obtuvieron solo 4 medallas, el número de medallas ha sufrido altibajos, oscilando entre cerca del 40% hasta el 20% de las medallas del equipo.

Después de Pekín todo cambió, las mujeres obtuvieron por primera vez en la historia del olimpismo español más metales que los hombres, logrando aproximadamente un 70% de las medallas totales en Londres 2012. Las atletas españolas cosecharon 12 medallas frente a 6 medallas conseguidas por los atletas españoles. En Río 2016 las atletas españolas continuaron obteniendo más metales (9) que los atletas españoles (8). Estos datos estarían refrendando que la obtención de medallas por el equipo olímpico español se ha mantenido debido a la irrupción del deporte femenino y sus medallas, poniendo de manifiesto el éxito del programa "Mujer y deporte"

FIGURA 5. *Medallas conseguidas divididas por sexos en el equipo olímpico británico en cada Ciclo Olímpico.*



Fuente: elaoración propia

En los últimos juegos celebrados en plena pandemia (Tokio 2020) la tendencia se ha revertido y los resultados de las mujeres han caído por debajo de los de los hombres, obteniendo las mujeres 6 medallas, los

hombres 10 medallas y sumándose una medalla más en categoría mixta. Hemos excluido los datos de estos últimos juegos debido a que las excepcionales circunstancias acaecidas por la pandemia podrían alterar la muestra, al habernos enfrentado a un contexto sin precedentes. Futuras investigaciones confirmarán si esta inversión de la tendencia fue algo puntual debido a la pandemia o se confirma de nuevo la ganancia de peso del componente masculino en el equipo olímpico español.

Se aprecia un aumento considerable en el porcentaje de medallas conseguidas por el equipo olímpico femenino británico desde su peor resultado en Atlanta 1996 con una sola medalla, hasta las 25 medallas alcanzadas en Río 2016. El peso del equipo femenino desde los JJOO de Sídney 2000 suponen alrededor del 40% del porcentaje de medallas obtenidas por la delegación británica. Como se puede observar en el gráfico, el peso de la mujer en el equipo británico ha sido mucho más constante y uniforme debido a una mayor tradición histórica y muy probablemente a que la sociedad otorgaba a la mujer un papel más protagonista, sostenido en hitos históricos como la demanda del sufragio femenino en 1865 siendo pioneros en Europa, o la fuerte influencia de la revolución industrial y la incorporación de la mujer al trabajo.

5. CONCLUSIONES

- La participación de la mujer, en general, y de la mujer española, en especial, ha sido testimonial durante los casi 100 primeros años de JJOO modernos.
- La participación de la mujer en el equipo olímpico español desde 1980 ha ido creciendo progresivamente, llegando a niveles próximos al 50% del equipo en las últimas ediciones olímpicas
- La eficacia de las mujeres olímpicas españolas es superior a la de los hombres españoles, obteniendo más medallas con menos deportistas olímpicos y con un 75% menos de licencias deportivas

- La irrupción de la mujer en el equipo olímpico español durante las últimas 3 ediciones de los JJOO (Tokio 2021 excluido por la pandemia), ha evitado el desplome de resultados del conjunto del equipo olímpico español
- Desde la implantación del programa "Mujer y Deporte" los resultados del equipo olímpico español femenino, se han triplicado, pasando de 4 medallas en Begin a 12 medallas en la siguiente edición (Londres 2012)

6. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

Alexander, M. J. L., Nickel, R., Boreskie, S. L., & Searle, M. (2000). Comparison of the effects of two types of fitness/flexibility programs on gait, mobility and self-esteem of older females. Journal of Human Movement Studies, 38(5), 235-268.

Bayle, E. (1999). Management et performance des organisations à but non lucratif: le case des fédérations sportives nacionales. Université de Limoges.

Bayle, E. (2001). Les modes de gouvernance des organisations à but non lucratif: une étude appliquée aux fédérations sportives nationales. La Revue des Sciences de Gestion: Direction et Gestion, 188-189.

Boyd, K. R., & Hrycaiko, D. W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. Adolescence, 32(127), 693.

Butler, J. (2001). El género en disputa. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género/ Paidós.

Cea, M. A. (2001). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis.

Cohen, L., & Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. La Muralla.

Fusi, J. P. (2016). El desastre del 98 y el fin del imperio español. Visión inédita del Almirante Cervera (1.a ed.). Biblioteca Nueva. Dispponble en: https://docplayer.es/56378044-El-desastre-del-98-y-el-fin-del-imperio-espanol-vision-inedita-del-almirante-cervera.html

García Ferrando, M. (2000). Postmodernidad y deporte. Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre los hábitos físico-deportivos de los españoles.

González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Lindell-Postigo, D., Conde-Pipó, J., Grosz, W. R., & Badicu, G. (2020). Analysis of Self-Concept in Adolescents before and during COVID-19 Lockdown: Differences by Gender and Sports Activity. Sustainability, 12(18), Article 18. https://doi.org/10.3390/su12187792

Guttmann, A. (1991). Deportes femeninos. Una historia. Prensa de la Universidad de Columbia. https://bit.ly/48wllrM

Hargreaves, J. (1993). Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos. Materiales de sociología del deporte, 109-132.

Heinemann, K. (1998). Introducción a la economía del deporte (No. 330.06/H46eE).

Kantar Media. (2021). Media trends and predictions 2021. Kantar Group and Affiliates. Disponible en https://www.kantar.com/es/campaigns/media-trends-and-predictions-2021.

Manzano, L. (2012). Cómo se crea y fortalece la Marca País. E. Diplomática, Retos de nuestra acción exterior: diplomacia pública y Marca España, 31-38.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Pearson Addison Wesley.

Moreno, J. A., Cervelló, E., & Moreno, R. (s. f.). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. 8.

Muñoz, S. G. (2016). Votes for Women. La historia del sufragio femenino en Inglaterra. Nota bibliográfica. Arenal. Revista de historia de las mujeres, 23(1), 215-222.

Otero, F.L. (2000). Perspectivas de una Educación Física integral para el siglo XXI. Tándem: didáctica de la educación física. bit.ly/3TSM1i9

Pereda Peláez, C.M & Martínez Gorroño, M.E (2016). Aproximación a la historia de la natación olímpica española: Historia deportiva de Mª Paz Corominas Guerín: El primer éxito de la natación femenina española en unos Juegos Olímpicos. Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos (CAF) 9.1 (2016): 15-36. https://doi.org/10.15366/citius2016.9.1.002

Weiss, M. R., Ebbeck, V., McAuley, E., & Wiese, D. M. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. Journal of Sport and Exercise Psychology, 12(1), 21-36.

Ramon-Vegas, X (2016). Challenging gender inequalities or reinforcing old stereotypes? The coverage of sportswomen in the British, American and Spanish quality press during the London 2012 Olympics from the lens of journalism ethics". Textual & Visual Media, 9, 73–94.

Sarasúa, C & Gálvez, L. ¿Privilegios o eficiencia? Mujeres y hombres en los mercados de trabajo. Universidad de Alicante, 2003, pp. 9-33.

CAPÍTULO 28

DESMONTANDO IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LA MENSTRUACIÓN. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL

SARA ANTLER ORTIZ
RUBÉN GREGORIO PÉREZ GARCÍA
Universidad De Jaén

JUAN LÓPEZ MORALES
GABRIELA ESTEFANÍA VÁZQUEZ PEÑA
Universidad Granada

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI la menstruación sigue siendo un tema tabú cargado de estigmatización y prejuicios en todo el mundo. A pesar de ser un fenómeno biológico que se remonta a los albores de la humanidad, este empieza a estudiarse a finales del siglo XX. A día de hoy todavía no queda del todo claro cómo funciona la interacción de los neurotransmisores centrales y los cambios hormonales menstruales dentro de los parámetros de la normalidad (Linde, 2021) generando así obstáculos en su aceptación y comprensión. La OMS (2022) define la salud menstrual como una parte integral de los derechos sexuales y reproductivos y, por tanto, es un factor decisivo para la realización de todos los derechos humanos de las niñas y las mujeres, sin embargo también afirma que actualmente "es un problema de salud y de derechos humanos". El problema, según Alicia Botello (2022) se da porque "todavía están presentes muchas creencias sobre la menstruación basadas en el miedo que articulan prohibiciones y discriminación".

Este estudio propone analizar los imaginarios sociales de la menstruación en función del género, profundizando en los desafíos que enfrentan las mujeres y personas menstruantes debido a la persistente

discriminación y los estereotipos asociados con este proceso fisiológico, social y cultural. Se pretende crear una discusión alrededor de estos imaginarios desde el punto de vista de las feminidades y las masculinidades (Morrell et al. 2012), y el peso que tiene la adopción de distintos discursos o prácticas sociales desde la construcción simbólica de otros cuerpos generizados (Mfecane, 2016).

2. OBJETIVOS

El propósito principal de esta investigación es desentrañar el complejo entramado de tabúes y mitos en torno a la menstruación. Se busca entender cómo las percepciones varían según el género, examinando tanto las experiencias de mujeres y personas menstruantes como las de hombres y personas no menstruantes. Además, este estudio tiene como objetivo desafiar las masculinidades hegemónicas, utilizando la menstruación como símbolo clave de la feminidad para visibilizar y cuestionar las prácticas y actitudes masculinas y femeninas en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

A nivel metodológico se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo que combina revisión bibliográfica y estudios de campo. Se trata de una investigación mixta en la que, de forma cualitativa se recoge el relato de técnicas en proyectos del ámbito de la intervención social en materia de salud, educación y género. El estudio cuantitativo es de tipo exploratorio-descriptivo-transversal en el que, mediante un cuestionario se pretende conocer y comprender las percepciones y experiencias de diferentes grupos demográficos en relación con la menstruación. Además, se han aplicado métodos cualitativos para explorar las construcciones sociales y culturales que rodean este tema.

3.1. Método cualitativo

La **selección de participantes** se ha llevado a cabo mediante muestreo intencional (Martínez-Salgado, 2012). Así pues, a través de recomendaciones de una entrevistada hacia otra, fueron apareciendo las 4

mujeres que han participado finalmente en el presente estudio, generado por un efecto cascada o muestreo en bola de nieve.

La **recogida de datos** se llevó a cabo mediante entrevistas individuales semi-estructuradas, siguiendo un guion de preguntas elaborado ad hoc, además se destinó un apartado específico para recoger los datos sociodemográficos de las personas participantes para situar el *expertise* de cada una de ellas en el ámbito de la intervención social (véase en Tabla 1)

TABLA 1. *Datos sociodemográficos de las participantes en el método cualitativo en base a su experiencia laboral y académica (entrevistadas).*

Participante	Género	Alcance Geográfico de las intervenciones sociales	Recorrido académico y laboral, especialización y ocupación
E1	Mujer	R.D. Congo, Jordania, Palestina Sudán del Sur, R. Centroafricana, Gambia	Es enfermera y antropóloga social. Actualmente trabaja en su tesis doctoral. Su experiencia en terreno es en proyectos vinculados con la salud como enfermera y promotora de la salud en contextos de crisis, también en participación comunitaria.
E2	Mujer	Berkley, El Salvador, Mauritania, Guatemala	Es enfermera, antropóloga y doctora especializada en salud global y salud con perspectiva de género. Experiencia en estancias internacionales y en proyectos de salud en trastornos alimenticios y menstruación.
E3	Mujer	Francia, Senegal	Es enfermera y antropóloga social y cultural. Doctora en estudios de mujer y género. Especializada en la salud de las niñas, adolescentes y mujeres en diversas comunidades. Profesora en la universidad.
E4	Mujer	Grecia, Francia, Madagascar	Es traductora e intérprete, hizo un máster de profesorado y uno de sexología. Especializada en terapia menstrual, género y feminismo. Experiencia en terreno en una clínica ginecológica en un campo de refugiados/as.

Fuente: elaboración propia

El guion de la entrevista se estructura en tres partes, una introducción sobre el recorrido académico de la entrevistada y su experiencia laboral en términos de intervención social. Seguidamente, se concreta el abordaje de la Salud Sexual y Reproductiva [SSyR] y la Gestión de la Higiene Menstrual [GHM] en su labor como técnica de proyectos de intervención social. Y por último, se concluye la entrevista dejando un espacio de diálogo libre para otro tipo de observaciones.

Una vez transcritas las entrevistas, se ha procedido al **análisis temático de los datos** (Braun & Clarke, 2006) de forma manual**.** Del análisis inductivo emergieron 3 subcategorías principales a las cuales se ha llegado a través de la agrupación de etiquetas y códigos en unidades de significado y éstas en las subcategorías finales perteneciendo todas a una única categoría, el abordaje de la salud y GHM en la intervención social. A continuación, en la Tabla 2 se recoge un esquema de las mismas:

TABLA 2. *Proceso de análisis inductivo*

Etiquetas	Unidades de significado	Subcategoría	Categoría
Religión, prohibición, reproducción, clitoris, relaciones sexuales, rechazo, pudor, sistema de creencias, cultura, tabú.	Privaciones Creencias religiosas y culturales Percepción negativa y rechazo Discriminación	Estereotipos y limitaciones	Abordaje de la salud y GHM en la intervención social
Marcas de género, hombre, mujer, reproducción, producción, cuidados, carencias, política, administración, sistema sanitario, salud, fertilidad, violencias, violaciones, abusos sexuales,	Marca de género Producción y reproducción Hiper responsabilización de los cuidados	Roles de género	
Enfoque antropológico, cultural, promoción, divulgación, sensibilización, éxito, formación, comunicación, kits, participación, prevención, asesoría y apoyo, biopsicosocial,	Sensibilización, prevención y formación en ramas sociosanitarias Enfoque y abordaje	Buenas prácticas	

Fuente: elaboración propia

Para asegurar el rigor en la investigación, se han triangulado los datos con la literatura científica relativa a la temática y con otras investigadoras, al objeto de llegar a las mismas conclusiones (Okuna Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

3.2. MÉTODO CUANTITATIVO

Tras realizar una revisión de la literatura científica existente y disponible, se ha **diseñado** un cuestionario ad hoc con 22 preguntas de varias opciones de respuesta.

La **muestra** se seleccionó de forma aleatoria bajo un único criterio de inclusión: ser joven. No se ha pretendido obtener una muestra representativa puesto que el objetivo de este estudio es meramente exploratorio. Han participado un total de 89 personas cuyos datos sociodemográficos aparecen reflejados en la Tabla 3.

TABLA 3. *Datos sociodemográficos de las personas participantes en el cuestionario*

.

Total participantes: 89 personas					
Participación por franjas de edad	18-25 años (29,2%)	26-34 años (37%)	35-42 años (17,9%)	43-50 años (5,6%)	50-59 años (3,3)%
Género	Mujer (80,8%)	Hombre (14,6%)	No-binaria (3,3%)	Otro (1,1%)	
Lugar de residencia	Zona rural (19,1%)			Zona urbana (80,9%)	
Nivel de estudios	ESO (3,4%)	Bachiller (7,9%)	FP Básica (2,2%)	FP Medio/Superior (18%)	Universidad (42,7%)
	Máster (23,6%)	Doctorado (1,1)	Estudios naturales (1,1%)		

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS MÉTODO CUALITATIVO

Se detecta que los roles o marca de género atraviesan de lado a lado el presente estudio. Como efecto causante y con consecuencias directas, se recogen una serie de creencias, dificultades y 'peros' en forma de

mitos y tabúes que impiden abordar la salud, educación y GHM dentro de los programas de intervención social.

4.1.1. Subcategoría 1. Prejuicios, tabúes y mitos

El 100% de las entrevistadas argumenta que el principal motivo por el cual no se aborda la salud menstrual en los programas dirigidos a la SSyR y a mujeres es por tratarse de un tema cargado de tabúes, prejuicios y estereotipos que sitúan a la mujer en un lugar inferior, sucio y vergonzoso. Algunos de los **prejuicios,** que se han repetido durante las 4 entrevistas en torno al ciclo menstrual tienen que ver con aspectos directamente heredados de las instituciones religiosas que, en términos generales, somete a la mujer en un rol reproductivo y sumiso, privada de participar tanto en las ceremonias espirituales como en las labores productivas o reproductivas durante los días de sangrado.

> "En África Subsahariana, se habla de lo limpio-sucio, puro-impuro, una mujer que menstrua y al igual que una mujer que conserva el clítoris en comunidades que practican la mutilación se consideran mujeres impuras, como observé en Gambia, por ejemplo. Este tipo de prejuicios no sustentados científicamente resultan toda una ideología que permanece en el imaginario colectivo". (E1)

Además de arrebatar a la niña su infancia-adolescencia, E3 también destaca que durante los días de sangrado se aparta a la mujer de los medios de producción, de los espacios religiosos o de ciertas tareas culinarias.

> "La menstruación desde mi punto de vista ha sido también un factor de discriminación y de segregación a la mujer, y con esta excusa de tener la menstruación se nos aparta del medio de producción. Por ejemplo, en diversos pueblecitos cerca de Sevilla y Huelva, no se las dejaba entrar donde almacenaban el vino para que no se avinagrara, así como participar en las matanzas." (E3)

E4 refleja que, a diferencia de las mujeres afganas, quienes no hablaban de su ciclo a no ser que hubiera alguna anomalía, las africanas sí lo hacían, aunque no en cualquier contexto. Pues al tratarse de un tema tabú que sitúa y expone a la mujer en una situación de riesgo, éstas hablan de ello en círculos seguros e íntimos, no institucionales o públicos.

> "Las mujeres afganas eran muy pudorosas y no querían hablar de estos temas a no ser que se diera un caso de amenorrea o flujo sospechoso de infección. En cambio, con las mujeres africanas del campo de refugiados sí que viví esa dicotomía de: 'de esto no se habla' pero de pronto apartarte de 'lo formal e institucional' y tener muchísima apertura para hablarlo entre ellas o contigo. Hablar públicamente de ello sería provocar situaciones de exposición al riesgo innecesaria". (E4)

4.1.2. Subcategoría 2. Marca de género

La influencia de la marca, o popularmente conocida como los **roles de género,** ha sido una variable destacada por todas las entrevistadas. Los roles derivan del sistema patriarcal que sitúa a la mujer en una posición de inferioridad coartando libertades, suprimiendo derechos, mermando acceso a los recursos y sometiéndolas a violencias y situaciones insalubres e infrahumanas. La menstruación es un elemento que el sistema patriarcal y capitalista utiliza para ejercer esa opresión tachándola de sucia e impura, a pesar de ser gracias a esa menstruación o ciclo que la humanidad puede reproducirse. Fenómeno que por contra sí interesa al sistema.

A continuación, las entrevistadas reflexionan sobre la influencia de los roles en los contextos donde han trabajado. Todas coinciden en que, en dichos lugares, y como consecuencia directa del sistema patriarcal, la mujer es importante y reconocida en su rol reproductivo, como significado de vida, de seguro y de valía.

> "En países del África Subsahariana los roles de género están muy establecidos, lo cual limita el abordaje de la salud sexual o la salud menstrual. Y pienso en contextos de Oriente Medio donde también tengo algo de experiencia, en Palestina y Jordania, donde el rol de la mujer es reproductivo y el del hombre productivo, aparte de haber mujeres que también trabajan y combinan ambos roles. (E1)

Como argumenta E1 y E4, en los países en los que no existe el concepto de Estado de Bienestar más allá de la familia, cuantos más hijos/as se tienen mayor es la sensación de protección y seguro durante la vida adulta y vejez.

> "Las personas estamos en este mundo para procrear, y además es así porque si no ¿quién te va a cuidar de mayor? ¿no? En los lugares en los que no hay un Estado ni una protección social, la protección social es la familia y eso implica que tú te ocupas de tus padres y tus hijos se

> ocupan de ti mañana, entonces los hijos son salud y lo que mejor se puede desear es que tengan muchos hijos. (E1)

El concepto de salud es para muchas culturas y países la ausencia de enfermedad. Y el estado de bienestar es para muchas otras ser fértil y tener mucha descendencia. Hay un miedo generalizado a ser abandonadas por dejar de ser fértiles, bien sea por problemas patológicos o cuestiones puramente biológicas como lo es la menopausia.

Como consecuencia de los roles las mujeres se encuentran sometidas a una serie de violencias por el simple hecho de ser mujeres.

Las **violencias de género** -en plural porque son múltiples- según Mar Correa (2021), suponen algunas de las expresiones de la discriminación de género o sexista. Éstas no entienden de orígenes culturales, edades, fronteras, situación socio-económica, etc.

2.1.3. Subcategoría 3. Buenas Prácticas

Tras evidenciar una vez más cómo los roles de género tienen un claro impacto en la vida de las mujeres se detectan también algunas **buenas prácticas** llevadas a cabo en los contextos en los que han trabajado las entrevistadas**.**

Una buena práctica detectada por E1 es la presentación de cifras ante la población masculina quien quizá, no se muestre sensible ante las necesidades fisiológicas, emocionales y psíquicas de la población menstruante por no vivir el ciclo. Mediante las cifras los hombres conectan mejor ya que, son argumentos más difíciles de debatir ideológicamente.

> "En mi experiencia, lo que ha funcionado en relación a la sensibilización con el sector masculino de la población para hablar de planificación, métodos anticonceptivos, en general, es presentar cifras. Porque es lo más difícil de debatir ideológicamente: cuántas muertes ha habido, cuántas mujeres y cuál es el impacto de tener muchos hijos con recursos limitados, pues malnutrición aguda, crónica, etc... Y ahí sí que se hace educación". (E1)

Relativo a la sensibilización hacia las mujeres, esta misma participante recomienda aprovechar cuando éstas asisten a la consulta destinando los últimos minutos a la sensibilización.

> "Luego, con el sector femenino, la promoción de la salud en general tratamos de hacerla cuando acuden a consulta prenatal, tratar de atender la cuestión concreta y dedicar diez minutos a la sensibilización para hablar en privado sobre los anticonceptivos, educación sexual y demás". (E1)

E2 y E3 insisten en la importancia de adoptar una visión cultural y antropológica respetuosa con la comunidad en la que se trabaja. También, coincidiendo con E1, opinan que un buen lugar para sensibilizar son los centros de salud o espacios destinados al abordaje de la SSyR.

> "La clave es adoptar una posición de no-superioridad moral, estudiar bien el contexto social y cultural y a partir de ahí implementar los proyectos contando con la adaptación de los agentes locales que conocen bien el contexto, las creencias, los rituales y tradiciones, etc.". (E3)

Por último, E3 y E4 coinciden en que la mejor buena práctica que podemos llevar a cabo de manera individual y colectiva es hablar de ello. Sin olvidar al sector masculino o no menstruante de la población, e incorporando por supuesto el gran fenómeno cultural y social o enfoque antropológico e interseccional, cuando se aborde la temática.

4.2. Resultados Método Cuantitativo

La primera pregunta que se hace a la población encuestada es sobre **la primera palabra que se imaginan cuando escuchan 'menstruación'**. Resulta curioso cómo a pesar de la baja participación masculina y de otros géneros la respuesta 'media' coincide con la población menstruante femenina siendo *dolor* (31,4%), *sangre* (28%) y *ciclo* (17,9%) las tres palabras más repetidas en este apartado, seguido de *proceso natural* (8,9), *malestar físico* (7,8%) y *cambios físicos* (5,6%) con menor consenso.

Por otro lado, aun siendo *dolor* y *sangre* las dos palabras más significativas para la población encuestada, cuando se pregunta por la **percepción de la menstruación en sus entornos**, prácticamente el 35% responde de nuevo *dolor y tabú*, pero otro 38% dice percibir *naturalidad* en el tratamiento o abordaje de la menstruación, siendo de nuevo indiferente o no generando grandes diferencias si se habita lo rural o lo urbano.

Con tal de ahondar más en los imaginarios según la variable de género, se pregunta específicamente por **cómo viven la menstruación las amistades masculinas del entorno**. Existe gran consenso entre los 4 géneros participantes dado que el 41,5% coinciden en que su entorno masculino lo vive con *naturalidad*, en contraposición el 14,6% responde que los amigos lo viven con *asco y desagrado* y el 12,35% responde que se vive con *falta de conocimiento* siendo estas las tres respuestas más repetidas independientemente del género de la persona participante.

Por otro lado, se ha preguntado por la **vivencia de la menstruación de las amistades femeninas del entorno**. En este caso un número representativo de hombres y mujeres, un 43,8% concretamente, coinciden en que sus amigas lo viven con *naturalidad*. En segundo lugar, un 14% de las encuestadas entre hombres, mujeres, personas no-binarias y otros de las encuestadas manifiestan que se vive *con dolor y como una limitación*.

Seguido de la percepción de las amistades del entorno según el género, se pregunta por la **vivencia de las relaciones sexuales con la menstruación** de la población participante. Un 42,6% responde que su vivencia en este sentido es mala, acompañado de adjetivos como *miedo, asco, tabú y rechazo* tanto por parte de la población menstruante como sobre todo por la población no menstruante. En segundo lugar, a nivel de representatividad, un 24,7% manifiesta que depende de la pareja. Y por otro lado también relatan que, en el caso de las relaciones heterosexuales, es el hombre quien decide si mantener o no las relaciones sexuales. Le sigue un 16,8% quienes sí tienen una vivencia desde la naturalidad asociada a una mejor lubricación y mayor lívido.

Como última pregunta de esta sección, el 85,4% de las personas participantes de los 4 géneros, opinan que <u>sí</u> **influye la identidad de género en los pensamientos e imaginarios sociales sobre la menstruación**. El 13,5% restante cree que <u>tal vez</u> influya -siendo un 10,11% mujeres y un 3,37% hombres-.

Una vez analizado el perfil y creencias de la población participante, así como la percepción de su entorno con enfoque de géneros, el estudio

sigue con la sección de los **mitos, estereotipos y falsas creencias** existentes en torno al fenómeno biológico de menstruar.

En este caso sí ha habido diferencias significativas en la variable de géneros. Así como los hombres relatan que han oído hablar que *la menstruación es algo malo, se puede contener la sangre, tener relaciones sexuales durante la menstruación es para los hombres un acto de valentía*, entre otras, no coinciden con los mitos escuchados y reproducidos por las mujeres, no-binarias y otras identidades participantes. Si hiciéramos un ranking de frecuencia de repetición en el caso de los mitos más escuchados por mujeres, el primer lugar lo ocuparía que *no hay que ducharse durante la menstruación porque se corta la regla y enfermas.* Le sigue el mito de que *cocinar está prohibido puesto que la comida se pone mala* habiendo mayor consenso alrededor de la mayonesa. En tercer lugar, coincidiendo también con un hombre y una persona no-binaria *cuando se tienen relaciones sexuales durante la menstruación no hace falta utilizar protección porque no hay riesgo de embarazo* y en cuarto lugar contraponiendo el mito anterior *no se pueden mantener relaciones sexuales durante la menstruación.* Además de muchos otros que no han sido tan repetidos, concretamente se han aportado 18 mitos más con una coincidencia máxima de 5 personas.

Seguidamente se preguntó alrededor de la **certeza de éstos** y para nuestra sorpresa un 4,5% de la población participante sí cree que los mitos son ciertos, seguido de un 20,2% que responde tal vez y por último un 75,3% que dice que no hay certeza en ellos. De nuevo la variable de género y entorno en el que se habita no ofrece datos determinantes puesto que los porcentajes son similares.

Con respecto a la pregunta que le sigue, el 83,1% sí cree que estos **mitos y estereotipos perjudican a la salud** de las personas que menstrúan, mientras que un 10,1% responden tal vez y un 6,7% no cree que afecten negativamente sobre la salud menstrual.

Tras el análisis de los mitos se pretende indagar sobre las fuentes de información y espacios de seguridad para hablar de dicha temática, de cara a orientar este trabajo desde la intervención social.

La primera pregunta de esta sección corresponde con el **ámbito en el que se ha escuchado hablar por primera vez** sobre la menstruación, siendo *casa y familia* la respuesta más repetida en un 65,1%, seguido de un 20,2% que dice haber oído hablar de ello en el colegio. Por último, y siendo datos menos significativos, un 7,8% de las personas encuestadas han tenido su primer contacto con la temática a través de las amistades y otro 6,7% no lo recuerda.

La siguiente pregunta refiere a **si han tenido la información necesaria para comprender el ciclo** a lo que el 59,5% respondió que sí -siendo un 46% mujeres, 8,9% hombres, 3,3% no-binarias y 1,1% otro-. Un total del 43,8% siente que no ha obtenido la información necesaria -un 40,4% son mujeres-, y por último un 17,7% responde tal vez -de nuevo en un mayor porcentaje mujeres-. En relación a esta pregunta, se ha habilitado un cajón para todas aquellas personas que han respondido no puedan indicar qué les ha faltado. El análisis de esta segunda parte, desagregado por género, indica que los hombres *no sabían que era tan condicionante para la vida diaria*, detectan que *necesitan un conocimiento acerca de este fenómeno en términos generales* y por último no sabían *que era tan doloroso*. Por otro lado, existe más coincidencia y consenso entre las mujeres y personas no-binarias en esta detección de necesidades puesto que en un 23,5% coinciden en que les habría gustado tener *más información general a todos los niveles: fases del ciclo y detalles de cada fase,* le sigue un 14,6% de personas que quisieran haber sabido *cómo afecta el ciclo sobre el cuerpo físico, sobre las emociones y a nivel social.* En tercer lugar, a un 8,9% le gustaría saber *cómo aliviar los dolores sin utilizar medicamentos* y un 7,8% tener *más detalles a nivel hormonal*.

Por último, para cerrar esta sección, así como para concluir con el cuestionario, se pretende conocer el interés de la población en tener o no más información sobre esta temática, así como los espacios o ámbitos en los que sienten más seguridad y confianza para hablar y aprender de ello, seguido de los motivos que argumentan su elección.

La siguiente gráfica refleja que la sociedad civil demanda **más información sobre la temática** siendo indiferente el género, puesto que sólo

el 3,3% de los hombres y 4,4% de las mujeres manifiestan no necesitar más información, el 89,8% restante sí quisiera ahondar más.

Por otro lado, se analizan los datos extraídos de las últimas preguntas que tienen que ver con el **ámbito idóneo para hablar y aprender sobre ello** y el **motivo de su elección**. En los siguientes párrafos se menciona si la selección por géneros tiene algún tipo de relevancia. Con respecto a las diferencias entre quienes viven en entornos rurales o urbanos no se han detectado diferencias significativas puesto que el porcentaje de las opciones más elegidas es similar.

Así pues, según el 39,3% el ámbito idóneo para hablar y aprender sobre ello son los entornos educativos como los colegios, universidades, entre otros, y los motivos que exponen son diversos:

- Por la importancia de abordar estas temáticas desde temprana edad para evitar cualquier tipo de sufrimiento, acoso o discriminación por desinformación. Con lo cual erradicar los tabúes y prejuicios hay que hacerlo desde la infancia.
- Por la facilidad de dialogar alrededor de esta temática entre pares -referido a personas de la misma edad con quienes se convive y existe un vínculo de confianza- para desarrollar conversaciones más profundas sin que nadie se cohíba.
- Otras refieren a que es el lugar donde se enseñan este tipo de cuestiones puesto que forma parte del cuerpo humano y de la vida de toda mujer y persona con útero. Además de la necesidad de normalizar la educación sexual y menstrual dentro del CV escolar.
- Porque la educación es democrática y obligatoria, así que el alcance es mayor. También es el lugar donde se vive la primera menstruación, bien a finales de la primaria o a inicios de la ESO.

El siguiente ámbito con más consenso son los centros de salud y entornos sanitarios con un 16,8% y coinciden en los siguientes motivos:

- Se asume al personal socio sanitario como profesionales expertos que pueden aportar información más actualizada y fiable. Además, se atribuye estos entornos como lugares donde estas temáticas se normalizan.
- Porque hay un vínculo de confianza dados los conocimientos y experiencias que tienen, además de pueden tratarse temáticas vergonzosas, o no, sin castigo social debido a la confidencialidad e intimidad en el tratamiento de los asuntos.
- Es difícil desacreditar un doctor o una doctora.
- El acceso a los centros de salud es un derecho por lo que todo el mundo podría tener a su disposición información necesaria alrededor de esta temática.

Seguido de lo sanitario, empatan con un 10,1% quienes han respondido que el ámbito idóneo serían los medios de comunicación, la familia y quienes han respondido todos, que lo dejaremos para el final. Los motivos que se exponen en relación a los medios son los siguientes:

- Es una ventana amplia que tiene la posibilidad de llegar a todas las realidades ya que el resto de entornos no siempre son seguros. Por lo tanto, es más accesible, llega a más gente y a veces es la primera toma de contacto que se tiene con ciertos temas.
- En las redes hay campañas, movimientos y personas que hacen divulgación científica y generan un sentimiento de acompañamiento a pesar de no existir un vínculo directo con dicha personal
- Es una forma de poder informarse sobre la temática sin necesitar un 'face to face' y cada vez más las redes sociales desmitifican y desmontan tabúes ofreciendo mucha información, es cierto que hay que saber a quién seguir.

En relación a la elección de los entornos familiares y de amistades como idóneos para el abordaje de esta temática ha sido una selección desde el género femenino exclusivamente, con un 10,1% puesto que:

- En los entornos familiares se suele estar en un espacio de seguridad y confianza para tratar cualquier temática.
- Nadie mejor que la familia, que también lo ha vivido, para traspasar este tipo de información con naturalidad y normalización.

Como penúltima opción más elegida de nuevo sólo por mujeres, con un 6,7%, encontramos las ONGs y entidades del tercer sector. Refieren que:

- Son espacios y personas abiertas a preguntas y no tan sesgadas por la ciencia o ciertas creencias, sino también abiertas a otras fuentes. Se define como un espacio más neutral. De esta manera presentan distintas opciones y cada cual elige.
- Una ONG está desprovista de juicios de valor y se ha formado, o su misión sería desmitificar todo lo relativo a la regla.
- Genera confianza ya que se dedican a ofrecer información a la sociedad de manera cercana y correcta, el personal se forma de manera específica y se actualiza, no como los médicos.

Las últimas tres categorías han tenido una frecuencia de repetición más baja, siendo un 4,4% quienes señalaron campañas informativas porque se pueden encontrar en diversos lugares y se puede acceder cuando cada uno/a quiera, siempre y cuando no esté enfocada al consumo.

Un 1,1% destaca las charlas por ser espacios a los que acuden personas en la misma situación, dudas y rango, y por último otro 1,1% quienes opinan que en los círculos de mujeres es donde debe abordarse por los vínculos que se generan.

Con respecto al resultado que ha marcado el 10,1% referido a todas las opciones son válidas, la población participante argumenta su elección porque:

- No tiene que ser sólo en un ámbito sino normalizarlo en todos para que por fin deje de ser tabú y se pueda hablar en todos los sitios igual, sin limitar la información en un sector determinado sino haciéndola crecer.

- El trabajo debe ser común para acabar con todos los estigmas ya que el simple hecho de informar ya ayuda, independientemente del lugar.
- En los centros sanitarios se siguen perpetuando imágenes desfasadas de la menstruación, por lo que a nivel global deberíamos empezar a hablar de ello, informarnos y dejar de considerarlo tabú. Porque ya no es una cuestión de confianza, simplemente es un hecho biológico que forma parte de la vida cotidiana, hay que hablar en esos términos.

Los resultados de esta investigación revelan un panorama complejo y multifacético. Se identifica un profundo desconocimiento e ignorancia en la sociedad en general respecto al ciclo menstrual, evidenciando la necesidad urgente de educación y concientización. Las entrevistadas y encuestadas también resaltan la importancia de desafiar los estigmas en torno a la menstruación para mejorar la salud socio-emocional de las mujeres y personas menstruantes, así como su participación plena en la sociedad.

5. DISCUSIÓN

El denominador común entre los aportes de las entrevistadas y los aportes de las encuestadas es que todavía los mitos, prejuicios y tabúes protagonizan las conversaciones e imaginarios sobre la menstruación. Es alarmante que el término más repetido por las encuestadas cuando imaginan la menstruación sea el *dolor*, siendo la variable de género indistinta.

Existe la 'casi' certeza de que estos mitos y tabúes afectan negativamente sobre la salud integral de las mujeres y personas menstruantes con un 83,1% de consenso, en cambio, todavía existen dudas acerca de la veracidad de los mitos y tabúes. Así lo expresa un 24,7% de las encuestadas, quienes señalan tal vez y sí cuando se pregunta por su opinión acerca de la certeza de estos.

Desde la óptica de las técnicas en intervención social, un fenómeno que no contribuye para nada en la misión de frenar los mitos y tabúes es el importante sesgo de género identificado en el ámbito científico-

académico, socio sanitario y por ende la educación o intervenciones sociales. Así como también afirmaba en 2010 la Dra. CarmeValls-Llobet "es muy difícil encontrar estudios que especifiquen cuáles son las características normales de un ciclo menstrual".

El 16,8% de las encuestadas opina que el mejor lugar para abordar dicha temática es centros de salud o entornos socio sanitarios porque se asume que quienes trabajan ahí pueden aportar información más actualizada y fiable, así como por ser esta una temática normalizada en esos entornos. Según Lucy Wilson (2021) los servicios dirigidos al abordaje de SSyR parecen asumir el conocimiento de la salud menstrual, como bien sospecha la población participante del estudio cuantitativo. Pero como refleja E1, este abordaje se hace desde un punto de vista meramente reproductivo, desde la planificación familiar y desde la urgencia, no se trabaja precisamente sobre el funcionamiento del ciclo y mucho menos como indicador de salud. E1 también añade que el enfoque aislado de los dos campos (por un lado, la SSyR y por otro la salud menstrual) como pasa actualmente, da como resultado una brecha en la satisfacción de las necesidades a lo largo de la vida de una persona. Reflexión que concuerda con el 10,1% de encuestadas quienes creen firmemente que los ámbitos para abordar el ciclo son todos, precisamente para no generar esa brecha. También argumenta en la entrevista que los centros sanitarios siguen perpetuando imágenes desfasadas de la menstruación y que debe ser normalizado en todos los ámbitos, sin limitar la información en un sector determinado sino haciéndola crecer independientemente del lugar.

E2 y E3 opinan que si el ciclo menstrual no estuviera cargado de prejuicios probablemente se consideraría un eje de la salud a trabajar de manera prioritaria, pero no desde la urgencia o la patologización si no desde la casa y desde la escuela.

El desconocimiento del fenómeno biológico a nivel científico, propiciado por todo un engranaje de tabúes, estereotipos y prejuicios todavía vivos en pleno siglo XXI se debe a la marca de género, por ser la menstruación algo asociado a lo femenino y la ciencia algo asociado a lo masculino. Al no ser una vivencia de los hombres cisgénero, no ha sido una prioridad en el campo de la investigación científica y biomédica.

E2 refiere a este hecho, como un 'ahorro' de responsabilidades. Añade que menstruar no es algo que se decida hacer o dejar de hacer, pues se da de manera natural y biológica. Es por ello que debería garantizarse una protección en ese sentido y tener cubierto el derecho a la salud y menstruación digna para no reproducir inequidades de género y riesgos bio-psico-sociales sobre la mitad de la población planetaria.

Correspondiendo con la subcategoría del sesgo de género, tal y como señalan Lucy Wilson et. al. (2021), ni la salud menstrual ni la SSyR pueden abordarse adecuadamente sin prestar atención a las normas de género y las experiencias dinámicas que experimentan las personas en las culturas y comunidades en las que viven.

Como consecuencia directa de esa marca de género tan enraizada en la sociedad mundial, aparecen en su versión más terrorífica las violencias de género que, como afirma la ONU (2013) son un problema mundial de salud pública y que según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de la ONU ya en 1996, decía que es el principal problema de DDHH que existe en el mundo.

Como argumenta Mar Correa (2021) "la violencia de género tiene muchas caras, tiene muchas formas que nos afectan dependiendo del contexto en el que nos encontramos, la violencia tiene varios lenguajes". Una de las violencias o discriminaciones de género más silenciadas es la menstruación, por seguir siendo un tabú a nivel mundial.

Son muchas las razones que se podrían aportar para explicar este persistente silenciamiento. Se puede decir, usando las palabras de Eugenia Tarzibachi (2017), que menstruar es "hacer género" (Calafell Sala, 2021). Estas palabras coinciden con el testimonio de E3 cuando expresa que el fenómeno biológico de menstruar está cargado de connotaciones de género por ser sangre expulsada por los genitales de la mujer, asociada a la vida, pero también a la muerte y como hecho independiente de la voluntad de la misma.

Tras contemplar el panorama mundial -un tanto desolador- desde una perspectiva crítica ante las deficiencias médicas, científicas, políticas, administrativas y legislativas en el abordaje de la salud menstrual, tanto las

entrevistadas como las encuestadas ofrecen posibles alternativas para el abordaje de la salud menstrual y sugieren espacios de seguridad para ello.

La primera propuesta es la incorporación de un enfoque interseccional y un diagnóstico o análisis antropológico de la población con la que se va a trabajar. Por otro lado, la salud menstrual y la SSyR no deben operar independientemente cuando están fundamentalmente entrelazadas. Y, por último, pero no por ello menos importante, como relata E4, si se tiene una educación menstrual de calidad es posible cambiar todos esos esquemas mentales ligados a los mitos, prejuicios y tabúes. E3 señala que cuando se dispone de información y se conoce el funcionamiento del organismo en las diferentes fases del ciclo se mitiga el impacto de los tabúes, prejuicios y estereotipos e incluso pueden llegar a erradicarse. El 89,8% de las encuestadas también detectan la necesidad de tener más información, concretamente se reclama más información a todos los niveles: fases del ciclo y detalles de cada fase; la forma en que el ciclo afecta sobre el cuerpo físico, el cuerpo emocional y el social; cómo aliviar los dolores sin utilizar medicamentos y; por último, más detalles a nivel hormonal.

No existe consenso alrededor del mejor ámbito para abordar la temática en el estudio cuantitativo, pero sí se aportan 89 argumentos sobre el porqué de cada uno de los ámbitos: educativo, sanitario, medios de comunicación, ONGs y entidades del tercer sector, familia y amistades y por último, campañas informativas. Por ende, el abordaje de la salud menstrual en todos y cada uno de los ámbitos permitiría que cada cual pudiera informarse y aprender sobre ello en el lugar que más confianza le ofrezca. De esta manera los mitos, prejuicios y tabúes dejarían de protagonizar las conversaciones alrededor de la menstruación si comienza a cobrar la importancia y significado que el ciclo menstrual merece como indicador de salud: investigándose con enfoque de género, desmitificando los mitos y tabúes con información de calidad y trabajándose de manera multisectorial.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio subraya la urgencia de desafiar y desmantelar los imaginarios sociales negativos relacionados con la menstruación.

Esto sería posible abordando el eje del ciclo menstrual en el sistema sanitario y educativo, habiendo previamente un debate a nivel político y legislativo, para provocar una concatenación de sucesos que revierten la situación actual de las mujeres y personas menstruantes. Pues se contribuiría a la erradicación de los tabúes y estereotipos en torno al ciclo menstrual gracias a disponer de información de calidad, contribuyendo a su vez a la construcción de sociedades globales más equitativas y justas independientemente del sexo-género.

Ello supondría una participación histórica en pos de los derechos sexuales y reproductivos en un momento social y político emergente.

7. REFERENCIAS

Botello Hermosa, Alicia. (2022). Salud y Género. Monografías Feministas. Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad [Online] Disponible en: https://acortar.link/VJJYT9

Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006) Qualitative Research in Psychology. 3 (2): p.77-101 [Online] Disponible en: https://acortar.link/lhPsPB

Calafell Sala, Nuria. (2021) La Educación Menstrual como proyecto feminista de investigación/acción. Revista Pedagógica [Online] Disponible en: https://acortar.link/mGWCx9

CEPAL - ONU. (1996) Violencia de género: un problema de derechos humanos. Serie Mujer y Desarrollo [Online] Disponible en: https://acortar.link/igYL5G

Correa García, Mar. [Farmamundi] (2021, 10 de noviembre) Jornadas 'Vivir sin violencias en la República Democrática del Congo'. YouTube. Disponible en: https://acortar.link/0865pa

Linde, Pablo. (2021) Me pasa que tengo la regla. El País [Online] Disponible en: https://acortar.link/kwNzQR

Martínez Salgado, Carolina. (2012) El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Departamento de Atención a la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco). [Online] Disponible en: https://acortar.link/9KArc1

Morrell et al. (2012) Hegemonic Masculinity/Masculinities in South Africa: Culture, Power, and Gender Politics. Men and Masculinities [Online] Disponible en: https://acortar.link/Om9MG5

Okuna Benavides, Mayumi & Gómez-Restrepo, Carlos. (2005) Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, núm. 1, p. 118-124 [Online] Disponible en: https://acortar.link/2uUi2

OMS-WHO (2022) Statement on menstrual health and rights. [Online] Disponible en: https://acortar.link/cs3bSU

ONU (2013) OMS afirma que la violencia de género es un problema de salud pública [Online] Disponible en: https://acortar.link/MU8TR9

Sakhumzi Mfecane (2016) "Ndiyindoda" [I am a man]: theorising Xhosa masculinity. Anthropology Southern Africa, 39:3, 204-214 [Online] Disponible en: https://acortar.link/9r9SBr

Valls-Llobet, Carme. (2009) Mujeres, salud y poder, op.cit., pp.133-135. Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer.

Wilson, Lucy C. et al. (2021) Seeking synergies: understanding the evidence that links menstrual health and sexual and reproductive health and rights. Sex Reprod Health Matters. 29 (1) [Online] Disponible en: https://acortar.link/Hg6cmO

LA NEUTRALIDAD METODOLÓGICA COMO FORMA DE VIOLENCIA EPISTÉMICA: MCDOWELL, CRARY Y LAS TEORÍAS FEMINISTAS DEL PUNTO DE VISTA

MARIO RODRÍGUEZ TAUSTE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los feminismos han encabezado toda una revolución teórica en el seno de las distintas ramas del saber. Tanto las humanidades como las ciencias sociales –y, contra toda previsión, también las ciencias naturales– se han beneficiado de la fecunda proliferación de los estudios feministas y, en general, de los estudios de género. En filosofía, estos estudios han terminado por permear disciplinas tan dispares como la metafísica y la filosofía de la ciencia, y ello a pesar de la resistencia de los sectores reaccionarios que, por desgracia, siguen concentrando buena parte del poder en los departamentos de nuestras universidades o, como diría Sandra Harding, en la industria de la producción y reproducción del conocimiento (Harding, 1993, p. 54).

En cualquier caso, uno de los campos de investigación filosófica en los que con mayor fuerza ha irrumpido esta revolución teórica es, sin duda, el de la teoría del conocimiento en sentido amplio. En el presente capítulo, me haré cargo de una serie de propuestas adscritas a este campo de investigación. Agrupadas bajo el rótulo de 'epistemologías feministas del punto de vista' o 'teorías del punto de vista feminista' (*feminist standpoint theories*), estas propuestas comenzaron a introducirse en el mundo académico en torno a la década de 1970, suscitando tanto interés como polémica[115]. En efecto, las epistemologías feministas del punto

[115] Aunque, a decir verdad, ha sido mayor el interés por la polémica que el interés genuino por el proyecto positivo que las teorías del punto de vista feminista han desarrollado en el

de vista han sido duramente criticadas por renunciar a la neutralidad metodológica y apostar abiertamente por una filosofía de la ciencia ética y políticamente cargada. De acuerdo con sus críticos, el radicalismo metodológico que suscriben estas teorías conduce al subjetivismo y, en consecuencia, debe ser rechazado.

2. OBJETIVOS

- El propósito de este trabajo es doble. En primer lugar, se trata de demostrar que las epistemologías feministas del punto de vista no son teorías subjetivistas. Para satisfacer este propósito, cuestionaré el vínculo que los detractores de estas propuestas establecen entre neutralidad metodológica y objetividad.
- En segundo lugar, mi objetivo es hacer ver que la neutralidad metodológica constituye una forma soterrada de violencia epistémica, ofreciendo razones epistemológicas, pero también éticas y políticas, a favor del radicalismo metodológico por el que apuestan las epistemologías feministas del punto de vista.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada combina el análisis conceptual con el estudio textual de las fuentes principales (entre las que destacan, principalmente, *The Science Question in Feminism*, de Sandra Harding; *Mind and World*, ”Aesthetic Value, Objectivity and the Fabric of the World”, ”Values and Secondary Qualities” y ”Non-Cognitivism and Rule-Following”, de John McDowell; ”The Methodological is Political”, de Alice Crary; y “Radical Externalism”, de Amia Srinivasan) y una reconstrucción del estado de la cuestión a partir de un análisis de la literatura especializada en el ámbito de la filosofía y la sociología feminista de la ciencia.

---

campo de la epistemología y de la filosofía de la ciencia, o al menos eso cabe inferir a juzgar por la poca atención que, a pesar de sus afinidades y lugares comunes, han prestado por ahora a dicho proyecto las filosofías de la ciencia pospositivista y poskuhniana (Harding, 2004, p. 40).

4. LAS TEORÍAS FEMINISTAS DEL PUNTO DE VISTA

Es importante tener en cuenta, en primer lugar, que no existe algo así como *la* teoría del punto de vista feminista. Aunque en la literatura especializada aparezcan a menudo referencias a dicha teoría en singular, lo cierto es que existen múltiples teorías del punto de vista feminista que, de hecho, con frecuencia sostienen tesis mutuamente incompatibles. Partiendo de diversos presupuestos, enfoques y metodologías, teóricas como Dorothy Smith, Liz Stanley, Susan Hekman y Sandra Harding, por citar sólo algunos de los ejemplos más conocidos, han desarrollado propuestas que, pese a sus diferencias, comparten en mayor o en menor medida los principios fundamentales que conforman el núcleo del programa de investigación de las teorías del punto de vista feminista. Comoquiera que examinar en profundidad tales propuestas excede con mucho los propósitos de este trabajo, en lo que sigue me limitaré a explicar sus principios compartidos a fin de aislar el núcleo teórico contra el que se alzan sus críticos.

En esencia, las teorías del punto de vista feminista están comprometidas con una tesis fundamental que, de manera provisional, podemos resumir en la idea de que las mujeres –o, para algunas teóricas, las feministas– tienen, en virtud su posición sociopolítica, un acceso epistémico privilegiado a ciertas realidades (Longino, 1993, p. 201). Es decir, que las experiencias vitales asociadas a la posición sociopolítica ocupada por las mujeres –o las feministas– influyen decisivamente en la formación y justificación de aquellas creencias que constituyen conocimiento.

Ahora bien, siguiendo a Harding, hay que distinguir a las epistemologías feministas del punto de vista, por un lado, del empirismo y del posmodernismo feministas, por otro. De acuerdo con el empirismo feminista, "el sexismo y el androcentrismo constituyen sesgos sociales corregibles mediante la estricta adhesión a las normas metodológicas vigentes de la investigación científica" (Harding, 1993, p. 23). Los feminismos, al igual que el resto de los movimientos de liberación, contribuirían a la corrección de estos sesgos evitando la contaminación ideológica que perjudica el uso correcto de la metodología científica.

El empirismo feminista, en fin, no cuestiona el proceder habitual de la ciencia porque "circunscribe el problema a la mala ciencia, sin extenderlo a la ciencia al uso" (Harding, 1993, p. 24).

El principal problema que Harding detecta en las propuestas adscritas a esta corriente es su inconsistencia: el empirismo feminista combina una defensa de la adhesión a las normas metodológicas de la ciencia (a fin de lograr que la identidad social del sujeto que investiga se torne irrelevante) con la idea de que las mujeres tienen mayores posibilidades de evitar un conocimiento sesgado. Ahora bien, a mi juicio, existe un problema más grave aún. Y es que el empirismo feminista supone, en primer lugar, que el método goza de total independencia respecto de la identidad social del sujeto que investiga y, en segundo lugar, que una tal independencia es epistémicamente deseable. Si el empirismo feminista presenta esta limitación es porque mantiene intacta la distinción positivista entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación: mientras que la identidad social del sujeto que investiga es relevante en el primer contexto, en el segundo sólo hay lugar para unas normas metodológicas totalmente autónomas.

Las teorías o epistemologías del punto de vista feminista, como hemos visto, vienen a cuestionar la autonomía que el empirismo feminista otorga al contexto de justificación. De acuerdo con las proponentes de este conjunto de teorías, la identidad social del sujeto que investiga juega un papel relevante en la obtención y justificación del conocimiento. La posición sociopolítica de las mujeres –o de las feministas–, según estas propuestas, constituye un lugar paradójicamente privilegiado para conocer determinados aspectos de la realidad. En palabras de Harding (1993, p. 24):

> El feminismo y el movimiento de la mujer aportan la teoría y la motivación para la investigación y la lucha política que puedan transformar la perspectiva de las mujeres en un "punto de vista" –un fundamento, moral y científicamente preferible, para nuestras interpretaciones y explicaciones de la naturaleza y de la vida social.

Por último, Harding distingue las teorías del punto de vista feminista del posmodernismo feminista. Si bien es cierto que esta distinción es controvertida (dado que algunas de las autoras que se reivindican como

teóricas del punto de vista feminista pertenecen a la tradición posmoderna), creo que las diferencias entre ambas propuestas son lo suficientemente relevantes como para resultar de utilidad. El posmodernismo feminista, influido por autores como Foucault, Deleuze, Lacan o Feyerabend, cuestiona algunos de los supuestos básicos sobre los que se asientan tanto el empirismo feminista como las teorías del punto de vista feminista. Así, por ejemplo, esta corriente es escéptica con respecto a la confianza moderna en la razón, el progreso, la ciencia y los proyectos universalistas. De aquí que las representantes del posmodernismo feminista critiquen a buena parte de las teorías del punto de vista feminista, entre otras razones, por sostener una concepción esencialista de las identidades sociales.

5. NEUTRALIDAD METODOLÓGICA, OBJETIVIDAD Y SUBJETIVISMO

Una vez demarcadas las teorías del punto de vista feminista y señaladas sus principales características, en lo que sigue expondré las razones que esgrimen quienes las califican como teorías subjetivistas.

No es difícil adivinar el origen de esta acusación: el compromiso fundamental de las teorías del punto de vista feminista (a saber: la tesis de que la identidad socio-política del sujeto que investiga juega un papel relevante en la obtención y justificación del conocimiento) es incompatible con la concepción tradicional de la objetividad, de acuerdo con la cual una propiedad es objetiva si y sólo si podemos formar una concepción adecuada de lo que significa para una cosa poseer dicha propiedad con independencia del modo como tal cosa afecta al sujeto que conoce (McDowell, 1983, p. 113). Según esta concepción, por tanto, la independencia del sujeto que conoce es condición *sine qua non* de la validez objetiva del conocimiento. Así, frente a la neutralidad axiológica inherente a esta concepción de la objetividad, las teorías del punto de vista feminista plantean la posibilidad de que "algunos tipos de investigación lastrados por valores sean, sin embargo, objetivos al máximo" (Harding 1994, p. 22).

Las teorías que nos ocupan no se limitan, por tanto, a denunciar la intromisión de sesgos ideológicos en un proceder científico que presume capciosamente de su neutralidad, sino que van más allá al negar que la neutralidad sea condición necesaria de cualquier conocimiento que se pretenda objetivo, cuestionando de manera radical las falsas dicotomías sobre las que se asienta el pensamiento androcéntrico.

5.1. LA PROPUESTA DE MCDOWELL

El razonamiento de quienes consideran que estas teorías son subjetivistas es, por tanto, el siguiente: toda investigación científica que pretenda arrojar resultados objetivos tiene que ser metodológicamente neutral; sin embargo, las epistemologías feministas del punto de vista no son metodológicamente neutrales, luego su investigación no puede arrojar resultados objetivos. Como vemos, la asunción que gobierna este razonamiento es que la neutralidad metodológica es el requisito necesario de cualquier investigación que pretenda arrojar resultados objetivos. Ahora bien, a este vínculo entre neutralidad metodológica y objetividad subyace una concepción errónea de la objetividad.

Uno de los autores que con más ahínco ha tratado de hacer frente a esta concepción de la objetividad es John McDowell. En el segundo capítulo de *Mind, Value and Reality*, McDowell compila una serie de artículos en los que contribuye al debate metaético acerca del estatus de los valores morales y estéticos arremetiendo contra esta concepción. Así, en "Aesthetic Value, Objectivity, and the Fabric of the World"[116] y en "Values and Secondary Qualities"[117], McDowell discute la teoría del error de Mackie, cuestionando la tesis que identifica el mundo –lo real o factual– con el reino de la objetividad (entendida a la manera tradicional) y relega los valores al ámbito de lo subjetivo. Contra Mackie y los defensores del proyectivismo en metaética, McDowell sostiene que los valores (morales y estéticos) son análogos a las cualidades secundarias o disposicionales; los valores, por tanto, no son meras proyecciones de actitudes no-doxásticas, sino que existen objetivamente pero

[116] McDowell (1983).

[117] McDowell (1985).

sólo en relación con una sensibilidad, carácter o constitución afectiva determinadas. Tal y como afirma en "Non-Cognitivism and Rule-Following"[118],

> (...) the members of some specific set of values are genuine features of the world, which we are enabled to detect in virtue of our special affective and attitudinative propensities (...). The suggestion involves thinking of exercises of our affective or conative natures either as themselves in some way percipient, or at least as expanding our sensitivity to how things are (McDowell 1998, p. 200).

Ahora bien, la analogía entre valores y cualidades secundarias o disposicionales no es perfecta. A diferencia de cualidades secundarias como los colores, los valores no producen causalmente la actitud apropiada en el sujeto, sino que tratan tal actitud como aquella que debe poseer el sujeto ante la circunstancia particular en la que se encuentra. La relación entre el valor y las actitudes del sujeto no es, pues, causal, sino normativa: tenemos que entender las actitudes apropiadas como aquellas que constituyen la respuesta adecuada a situaciones particulares que exigen tal respuesta de nuestra parte.

Es en este punto donde Aristóteles entra en escena. En concreto, McDowell interpreta el concepto de 'sabiduría práctica', de vital importancia en la ética aristotélica, como una suerte de segunda naturaleza definida como la capacidad de responder a las demandas racionales del mundo (McDowell 1994, p. 79): por medio de nuestro adiestramiento en una forma de vida comunitaria, adquirimos las capacidades conceptuales que nos permiten acceder a estas demandas y actuar en virtud de razones; nos dotamos, pues, de una segunda naturaleza que establece una diferencia metafísica en la medida en que nos permite tomar parte, por decirlo con Sellars, en el juego de dar y pedir razones. Nuestra capacidad para reconocer la actitud apropiada en situaciones moralmente relevantes forma parte, por tanto, de nuestra capacidad general de responder a razones, que no está exclusivamente circunscrita, por consiguiente, a nuestra vida moral:

[118] McDowell (1981).

> The point is clearly not restricted to ethics. Moulding ethical character, which includes imposing a specific shape on the practical intellect, is a particular case of a general phenomenon: initiation into conceptual capacities, which include responsiveness to other rational demands besides those of ethics (McDowell 1994, p. 84).

Ya sabemos, pues, que distintas formas de vida involucran la adquisición de capacidades conceptuales que nos permiten acceder a distintas demandas racionales del mundo. Demandas que, como ocurre en el caso de los valores, existen objetivamente pero sólo en relación con un determinado *ethos* forjado en el seno de una forma de vida comunitaria. Sabemos también que las demandas específicamente morales sólo son un subconjunto del conjunto de demandas racionales a las que tenemos acceso en virtud de nuestra segunda naturaleza. Llegados a este punto, cabe preguntarse si las tesis de McDowell tienen aplicación en el ámbito de la ciencia y si, en consecuencia, sirven para ofrecer un fundamento epistemológico a las teorías del punto de vista feminista.

La respuesta es, de manera contundente, afirmativa: en la medida en que los sujetos entrenados en determinadas prácticas adquieren habilidades conceptuales específicas que les permiten acceder a demandas racionales del mundo, hay razones para pensar que la identidad social de los sujetos que investigan influye en la adquisición de conocimiento propiciando, en el transcurso del proceso de investigación, el acceso a demandas racionales que, como en el caso de los valores, sólo tales sujetos son capaces de detectar (o, al menos, tienen más facilidad para hacerlo que los demás).

Únicamente aquellas filosofías de la ciencia que mantienen intacta la separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, haciendo caso omiso de las numerosas contraevidencias suministradas por la historia y la sociología de la ciencia, pueden continuar negando la influencia de quién investiga en qué y cómo se investiga, así como en los resultados de la investigación. Si es cierto que, como sostienen los proponentes de la filosofía de la ciencia naturalizada[119], todo análisis de la ciencia que se precie debe consistir en un estudio científico de las prácticas involucradas en la producción de

[119] Véase, por ejemplo, Giere (1985).

conocimiento, tomando como punto de partida las capacidades y limitaciones cognitivas de quienes colaboran en dicha producción, entonces también es cierto que todo análisis de la ciencia debe tener en cuenta la identidad sociopolítica del sujeto que investiga. Lejos de incurrir en alguna suerte de subjetivismo, las teorías del punto de vista feminista están, como hemos visto, muy bien fundadas desde el punto de vista epistemológico: el acceso de las mujeres a la industria de la producción y reproducción del conocimiento no es únicamente una exigencia ética y política, sino también una exigencia epistémica.

5.2. ALICE CRARY CONTRA LA CONCEPCIÓN NEUTRAL DE LAS RAZONES

En "The methodological is political"[120], Alice Crary apuesta por una metodología no-neutral como estrategia epistémica y política a un tiempo, denunciando la defensa de la neutralidad metodológica por parte de feministas analíticas como Miranda Fricker. Para ilustrar el modo como una estrategia tal puede contribuir a la adquisición de conocimiento y a la emancipación de las mujeres, Crary dirige nuestra atención hacia el fenómeno del acoso sexual. En palabras de Crary (2018, p. 48):

> (…) the practices and patterns of behaviour constitutive of gender-based abuses such as, say, sexual harassment and sexual objectification only show up as the abuses they are when looked at in a manner illuminated by a sense of the import of forms of social vulnerability that systematic gender-based bias creates

Lo que este ejemplo sugiere es que existen objetos de conocimiento cuya naturaleza no podría esclarecerse a partir del conservadurismo metodológico propio de quienes sostienen una concepción neutral de las razones y apelan a un método presuntamente imparcial como garante de la objetividad, pero tampoco identificando a la manera posmoderna la ausencia de esta imparcialidad con la renuncia a todo tipo de objetividad. Aludiendo a la epistemología mcdowelliana de los valores, Crary defiende un radicalismo metodológico comprometido con la idea de

[120] Crary (2018)

que algunas dimensiones objetivas de la realidad sólo pueden conocerse desde una perspectiva no-neutral, esto es, ética y políticamente cargada.

6. NEUTRALIDAD METODOLÓGICA Y VIOLENCIA EPISTÉMICA

A lo largo del presente trabajo hemos visto que hay buenas razones, desde el punto de vista epistémico, para renunciar a la neutralidad metodológica. Los apartados anteriores tenían por objeto ofrecer una fundamentación epistemológica de las teorías feministas del punto de vista para socavar el prejuicio que identifica radicalismo metodológico con subjetivismo. Una vez hecho esto, ha llegado el momento de hacer hincapié en la dimensión ético-política del debate. Así las cosas, en lo que sigue sostendré que la neutralidad metodológica es una forma de violencia epistémica y que, en consecuencia, hay razones éticas y políticas para combatirla.

Como muestran los trabajos de McDowell y Crary, quienes apuestan por una metodología neutral yerran al suponer que la identidad social del sujeto que investiga es irrelevante para la obtención y justificación del conocimiento. Accedemos al espacio de las razones por medio de nuestra iniciación en las prácticas conceptuales de una comunidad o, por decirlo con Wittgenstein, de una forma de vida concreta. Claro que, si esto es correcto, entonces la neutralidad metodológica no es sólo indeseable, sino también y, fundamentalmente, imposible: son los grupos sociales dominantes en el mundo académico los que, bajo el falso velo de la neutralidad, influyen decisivamente en la producción de conocimiento.

La neutralidad metodológica, por tanto, es una forma de violencia epistémica en virtud de dos razones fundamentales: primero, porque encubre la dominación efectiva de grupos sociales dominantes y, so pretexto de garantizar la imparcialidad, termina perjudicando a los grupos sociales dominados en la medida en que los excluye del proceso de producción de conocimiento y los priva de resultados científicos relevantes, cuando no extremadamente necesarios, para su bienestar; segundo, porque denuncia como imparciales y subjetivistas aquellas metodologías radicales que favorecen, por un lado, nuestro acceso epistémico al

mundo y, por otro, la emancipación ética y política de los grupos sociales desfavorecidos.

6.1. EL EXTERNISMO RADICAL DE AMIA SRINIVASAN

Como conclusión, aduciré algunos ejemplos en apoyo del vínculo entre neutralidad metodológica y violencia epistémica. Para ello, recurriré a la propuesta desarrollada por Amia Srinivasan en "Radical Externalism"[121]. En este artículo, Srinivasan (2020, pp. 2-5) nos pide que imaginemos los siguientes casos:

- Nour es una chica árabe que, durante una cena en casa de los padres de un amigo de la universidad, se convence de que el padre de su amigo es racista. De hecho, el padre del amigo de Nour es racista y, de algún modo, Nour ha percibido señales al respecto. Sin embargo, no puede dar razones para justificar su convicción.

- Charles es un estudiante procedente de una familia de clase trabajadora que ingresa en la universidad de Oxford. Cuando comienza a relacionarse con sus compañeros, Charles percibe en ellos actitudes clasistas. Cuando describe las conductas clasistas de sus compañeros, el director de la universidad, también procedente de una familia de clase trabajadora, le asegura que tales conductas no son clasistas en absoluto, quitándoles importancia. Sin embargo, Charles no cree que el director tenga razón (a pesar de que cumple los requisitos para ser para él una autoridad epistémica) y sigue creyendo que la conducta de sus compañeros fue racista, aunque tampoco puede ofrecer razones para justificar su decisión de ignorar la opinión del director.

- Rhada es una mujer de un pueblo de la India que sufre violencia machista. Cuando razona sobre su situación, Rhada llega a la conclusión de que merece padecer esa violencia porque, tal y como le han enseñado, los maridos deben agredir a sus esposas cuando estas no se comportan como es debido.

[121] Srinivasan (2020).

Los ejemplos de Nour, Charles y Rhada suponen un desafío para el internismo. En efecto, el internismo tiene dificultades para explicar los casos de Nour y Charles porque, en la medida en que no pueden ofrecer razones para justificar sus creencias, desde el punto de vista internista no pueden ser considerados sujetos de conocimiento. Por su parte, el caso de Rhada constituye una dificultad mayor si cabe, pues ella hace un esfuerzo por comprender su situación, reflexionando a la luz de la evidencia disponible y ofreciendo razones fundadas en el modo en que concibe la realidad social desde su perspectiva, de modo que el internismo no puede afirmar que las creencia de Rhada no está justificada (y, sin embargo, es precisamente eso lo que querría afirmar cualquiera que tenga en cuenta que las creencias de Rhada son producto de una ideología patriarcal asentada sobre supuestos falsos y discriminatorios).

Sin embargo, el externismo nos permite entender en qué sentido las creencias de Nour y Charles son creencias justificadas a pesar de que no puedan ofrecer razones, mientras que las creencias de Rhada, que sí puede ofrecerlas, no lo son. En efecto, de acuerdo con Srinivasan, las creencias de Nour y Charles están justificadas porque son el producto de una sensibilidad entrenada en detectar conductas racistas: ambos poseen una creencia que está conectada con la verdad porque poseen un mecanismo fiable que les permite acertar sistemáticamente a la hora de percibir el racismo. En cambio, las creencias de Rhada son injustificadas porque, a diferencia de las de Nour y Charles, no están conectadas de manera segura y fiable con la verdad (Srinivasan 2020, p. 7).

Ahora bien, ¿qué relación guardan estos ejemplos con el vínculo entre neutralidad metodológica y violencia epistémica? La perspectiva internista asume la concepción neutral de las razones criticada por Crary. Como consecuencia, no puede atribuir conocimiento a Nour y a Charles. Desde una concepción neutral de las razones, los testimonios de Nour y Charles no son fiables. Sus creencias, por tanto, no cuentan como creencias justificadas y no se pueden considerar constitutivas de conocimiento. En cambio, desde un externismo fiabilista que rechace la concepción neutral de las razones y se comprometa con la idea de que la identidad social del sujeto que investiga juega un papel importante a la

hora de obtener conocimiento, podemos reconocer a Nour y a Charles como sujetos de conocimiento fiables y, al mismo tiempo, podemos explicar por qué las creencias de Rhada son infundadas.

7. CONCLUSIÓN

El objeto principal del presente trabajo era defender que las teorías feministas del punto de vista no son teorías subjetivistas, mostrando que esta acusación se funda sobre la asunción de que la neutralidad metodológica es un prerrequisito fundamental de la objetividad. Para lograr este objetivo, sostuve que el vínculo entre neutralidad metodológica y objetividad depende de una concepción errónea de la objetividad. A partir de la epistemología de McDowell, argumenté a favor de la tesis principal de las teorías feministas del punto de vista, a saber, la idea de acuerdo con la cual la identidad social del sujeto que investiga influye en la obtención de conocimiento. En efecto, nuestra iniciación en una determinada forma de vida nos dota con capacidades conceptuales que nos permiten acceder a demandas racionales del mundo y, en esa medida, nos facilita el acceso a dimensiones objetivas de la realidad que, de otro modo, nos estarían vedadas. Finalmente, sostuve que, tal y como han demostrado la historia y la sociología de la ciencia, las tesis de McDowell también tienen su aplicación en el ámbito de la investigación científica.

En segundo lugar, mi propósito era defender que la neutralidad metodológica constituye una forma de violencia epistémica y que, por tanto, no hay sólo razones epistemológicas, sino también éticas y políticas, para apostar por el radicalismo metodológico. Para apoyar mi tesis, expliqué la crítica de Alice Crary a la neutralidad metodológica e hice uso de los ejemplos que Amia Srinivasan presenta en favor del externismo. De este modo, intenté mostrar que la neutralidad metodológica fomenta dinámicas desigualitarias en el ámbito de la producción, la reproducción y la distribución del conocimiento, perjudicando a los grupos sociales dominados; al tiempo que supone un grave obstáculo para aquellas metodologías que contribuyen a detectar formas de violencia que resultan imperceptibles a la luz de una concepción neutral de las razones.

8. REFERENCIAS

Crary, A. (2018). The methodological is political. What's the matter with analytic feminism? Radical Philosophy 202, 47–60.

Giere, R. (1985), Philosophy of Science Naturalized. Philosophy of Science, 52, 331-356.

Harding, S. (1993), Ciencia y feminismo. Madrid, Ediciones Morata.

Harding, S. (2004), "A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint's Theory Controversiality". Hypatia, 19 (1), 25-47.

Longino, H. (1993), Feminist Standpoint Theory and the Problems of Knowledge. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 19 (1), 201-212. http://bit.ly/3HfAcv0

McDowell, J. (1981), Non-Cognitivism and Rule-Following. Mind, Value and Reality (pp. 198-217). Londres, Harvard University Press, 1998.

McDowell, J. (1983), Aesthetic Value, Objectivity and the Fabric of the World. Mind, Value and Reality (pp. 112-130). Londres, Harvard University Press, 1998.

McDowell, J. (1985), Values and Secondary Qualities. Mind, Value and Reality (pp. 131-150). Londres, Harvard University Press, 1998.

McDowell, J. (1994), Mind and World. Londres, Harvard University Press.

Srinivasan, A. (2020), Radical Externalism, Philosophical Review, 129 (3): 395-431.

EL TECHO DE CRISTAL DE LAS ENFERMERAS DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

EMILIO RUBÉN PEGO PÉREZ
ISIDORO RODRÍGUEZ PÉREZ
LOURDES BERMELLO LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI las mujeres trabajadoras se han incorporado al escenario político; la guerra capitalista, las dificultades a las que están sometidos campesinos, agricultores y ganaderos, y la crisis del reforzamiento de las relaciones patriarcales; fueron responsables grosso modo de la política socialista-feminista que marcan nuevas formas y estrategias de organización (Brenner, 2014).

Las redes feministas transnacionales juegan un papel fundamental en el s. XXI, siendo aquellos recursos fundamentales para la organización socialista-feminista, a través de las que discurren los discursos feministas a nivel nacional y mundial que reestructuran los conceptos y funciones en las organizaciones (Brenner, 2014).

La Enfermería está vinculada tradicionalmente al género femenino, por tanto, hablar de feminismo y enfermería es hablar de una historia conjunta que comparte logros y dificultades. Haciendo hincapié en los términos propuestos por Hegel, cuando hablamos de enfermería, hablamos de enfermera y, por tanto, de actividades desempeñadas típicamente por mujeres como parte de un papel asignado o como *"ser en sí"*. Esta asociación entre cuidado y mujer genera de por sí un estancamiento difícil de superar. (Mínguez Moreno & Siles González, 2010).

Tradicionalmente, la enfermería ha sido también influenciada por la religión (obediencia al sacerdote y médico), que insertó plenamente en el

ADN de la enfermera la necesidad de poseer cualidades tales como docilidad, pasividad, humildad, incluyendo el desprecio total por sí mismo a las mujeres. Contrariamente, los médicos (profesión masculina delimitada tradicionalmente por un *"patriarca"*) eran los que ordenaban y poseían el pleno conocimiento para encauzar a las enfermeras, que por ellas mismas no podían comprender (o estaban en plenas facultades para hacerlo) tales atributos asignados al varón. (Siles González, 2004).

Ese *status quo*, donde la mujer y la Enfermería se desarrollan dentro del hogar, establece un mapa donde superar una identidad asignada o moral esclava, en términos nietzscheanos, engloba y define una condición dada para la mujer y la Enfermería. Este *status quo* fue repulsado tanto por los movimientos feministas, esto supuso un impedimento para aceptar una *"condición histórica necesaria"* para generar cambios e impulsar el cambio de ser históricamente en sí ligado a la mujer, tornando una identidad no dada, por una que pueda ser adquirida libre y críticamente. (Mínguez Moreno & Siles González, 2010).

La propia Organización Internacional del trabajo ha revelado la influencia del género en el desarrollo de la profesión enfermera, determinando que determinadas capacidades de trabajo, consideradas desde una visión androgénica como cualidades intrínsecas de la mujer, no se miden ni se cuantifican como indicadores de resultado profesional, fomentando la invisibilidad enfermera (Germán Bés, 2004).

La profesionalización de los cuidados diferenció los cuidados según su índole (maternales, pediátricos, paliativos, comunitarios, …), entendiendo el cuidado de enfermería como aquel

> "arte, facultad o ciencia o ser para sí abriendo una brecha entre pasado y presente". Siles refiere "para que la Enfermería profesional sea un hecho la Enfermería doméstica tiene que morir... o al menos se deben de diferenciar de una forma suficientemente nítida hasta el punto de que, cada una dentro de las respectivas lindes resulten del todo inconfundibles". (Mínguez Moreno & Siles González, 2010)

En España el modelo de género reforzó la subordinación de la mujer, pues se le asignaba el estereotipo de ángel del hogar y dulce esposa, la sumisión y naturaleza entre otras cualidades. Las enfermeras visitadoras y de la Cruz Roja defendieron con la Constitución de 1931 la

profesionalización enfermera, con el lema *"extender socialmente una virtud femenina privada: el cuidado"*; aunque el patriarcado fomentó la desigualdad de género en la enfermería y con ello la desigualdad en lo relativo a los requisitos, cursado, superación y nivel de las titulaciones de matrona, enfermera y practicante según el sexo. Tras la Guerra Civil española, en el año 1952 se reguló la titulación de Auxiliares Técnicos Sanitarios (ATS), precursora de la Diplomatura Universitaria de Enfermería (DUE). Las principales funciones de estos técnicos eran meramente técnicas, entre las que se encontraban aplicar las inyecciones, tópicos, cirugía menor, dispensarios, cuidado de las heridas y auxiliares del médico. (Pego Pérez; Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023; Rodríguez Alonzo, 2017).

Las DUE abarcaron un campo más autónomo; sin embargo, no sería hasta bien entrados los años 70, cuando el feminismo comenzó a revelarse contra el autoritarismo médico y su potestad sobre la formación, labor asistencial e investigadora de las enfermeras, situación que favoreció la igualdad en los planes de estudios de las DUE. (Pego Pérez; Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023; Rodríguez Alonzo, 2017).

Otro aspecto que destacar se centra en el hecho que la propia historia de la Enfermería española ha sido escrita principalmente por varones católicos y sin formación o ideología feminista, dando lugar a una concepción social de la profesión enfermera como una *"profesión feminizada"*. (Chamizo Vega, 2004).

Así, la enfermería tal como la concebimos actualmente, se fue estructurando en base a la producción del conocimiento y de la regulación de su propio ejercicio, apoyadas por una formación académica universitaria, como estructura social autónoma y legítima, fundamentada en el método científico, la investigación y en la enfermería basada en la evidencia. (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

En base a lo anteriormente mencionado, este capítulo analizará la situación de la enfermería y el género desde la perspectiva del valor de los cuidados de enfermería y de sus resultados.

2. OBJETIVOS

Analizar las principales opresiones a las enfermeras desde una perspectiva epistemológica, social, simbólica e histórica de la disciplina enfermera y sus profesionales.

3. METODOLOGÍA

Revisión de la literatura científica en las principales bases de datos y motores de búsqueda (Medline, Cinahl, scholar Google, Dialnet, EMBASE, ERIC y PsycINFO).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Epistemología y ontología enfermera. Del feminismo a los modelos y teorías de enfermería.

El cuidado viene ejerciéndose desde los comicios de los tiempos, si bien el arte de la sanación o promoción de la vida ha sido ejecutada por varones y mujeres, el cuidado doméstico, y la matronería, eran ejercidas preferentemente por mujeres (González Canalejo, 2013). Así, la actividad de cuidar fue tradicionalmente responsabilidad propia de la mujer, ejercido en ausencia del valor social que representa, manifestándose como *"El techo de cristal"* que limita el desarrollo personal y profesional de las enfermeras (Barragán et al., 2013).

Una característica del sistema público sanitario español es su invisibilidad, gran parte de los *"aspectos relevantes de su realidad se hacen opacos a miradas externas"*, todavía es necesario buscar las causas de dicha opacidad, aunque un aspecto determinante es que la administración sanitaria tiene sus sedes fuera de los complejos hospitalarios, con lo que se desconoce la realidad asistencial en los mismos, incluso las funciones y la naturaleza de cada uno de los profesionales implicados (Infante Gómez, 2003).

En este sentido, la historia de la enfermería española de los últimos veinte años se entiende mejor si adoptamos la perspectiva *emic* que la *etic*, es decir, enfocada en una historia de luchas internas (opacas) por

la transformación del poder sanitario y por las consecuencias asistenciales (visibles), aunque sólo desde lo asistencial no se vislumbran los auténticos conflictos de poder tras cada una de las reformas del sistema (Infante Gómez, 2003).

En la cultura occidental, la enfermera adquirió histórica y culturalmente el paradigma mental patriarcal a rajatabla, llevando el modelo de sociedad victoriana al trabajo de la enfermera y subordinándola, considerándola un ser inferior y menos competente. Así, el arte de curar ha estado siempre supeditado al modelo biomédico hegemónico y andrógeno, centrado en la cura de la enfermedad y no en el paciente, supeditando los cuidados y en definitiva dejando en segundo plano actividades tales como la promoción del bien estar biopsicosocial, centrado en promover y proteger la vida y conservando la salud, en definitiva, centrado en el paciente. (Aries Ré, 2018).

Atendiendo a Carol Gilligan, hay que considerar el cuidado como una ética femenina, mientras que en la sociedad democrática actual debería considerarse como una *"capacidad humana natural"*, entendida tanto para varones como para mujeres, dicho concepto parece tener su fundamentación teórica en los resultados de la práctica clínica de las enfermeras, donde a pesar del menor número de hombres enfermeros, no existen diferencias en la calidad de los cuidados asistenciales atendiendo al género (Chamizo Vega, 2004).

Simone de Beauvoir afirmó "No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana...", haciendo hincapié en la falta de reciprocidad (por parte del varón) en lo referente a los cuidados en cualquiera de su naturaleza (Chamizo Vega, 2004).

En occidente, la enfermería moderna ha evolucionado y se ha nutrido desde el pospositivismo, la teoría crítica, el feminismo, el constructivismo y el posmodernismo, haciendo posible el desarrollo de teorías y modelos de enfermería que contemplan multiplicidad de paradigmas de conocimientos (Urra & Jana, 2010).

Históricamente, la enfermera ha sido vista como un objeto subordinado, obediente, sometida, invisible y esclavizada por la profesión médica,

siendo descritas incluso como *"parásitos útiles"*, este aspecto se debe principalmente al hegemónico y androgénico pensamiento de que el arte de cuidar no académica, que además es ejercido por mujeres y que se confunde con el término de sanar, curar, diagnosticar o tratar una enfermedad y no a una persona humana. Fue a partir del s. XVIII cuando comienza a destronarse esa visión del médico hombre como un erudito y como agente superior a la enfermera, y por consiguiente a la mujer. (Aries Ré, 2018; Barragán et al., 2013). Podemos concluir así, que la realidad de la profesión enfermera en diferentes épocas (por no decir *"siempre"*) ha sido *"propia de mujeres"* y subordinada a la profesión médica *"propia de hombres"*. Esto muestra una clara relación con las construcciones culturales de género; lo que significa ser mujer u hombre, representando socialmente las atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo, que no sólo produce diferencias entre los géneros, sino que implican desigualdades y jerarquías que afectan al gremio de enfermeras y a su práctica profesional. (Barragán et al., 2013).

Lo que se conoce como *"actividad femenina"* significa una doble vertiente, por una parte, se trata de una actividad asociada a la mujer y, por otra se relaciona con la ideología con la que nace la enfermería profesional, impregnada de valores de género, abnegación, cuidado maternal, sacrificio, entrega, dulzura, generosidad (Barragán et al., 2013).

En los últimos años ha habido un esfuerzo por esbozar y reflejar el tipo de mujer perfecta que podría desempeñar la profesión enfermera, atribuyéndole características genéricas tales como (Blázquez Rodríguez, 2005; Cano-Caballero Gálvez, 2004):

- Comportamiento: emocional, comprensiva, abnegada, dadivosa, preparada para decidir por el otro y distanciada de la preocupación ética de darle autonomía para fomentar el autocuidado, queriendo ser para su cliente las salvadoras. Otra imagen se centra en aquella mujer malvada que desempeña una labor agresiva y que crea un ambiente de hostilidad más temible que el varón. (Blázquez Rodríguez, 2005; Cano-Caballero Gálvez, 2004).

- Perspectiva sexo-lúdica: mujer de moral dudosa, desinhibida y muy apetecible sexualmente (Blázquez Rodríguez, 2005; Cano-Caballero Gálvez, 2004).
- Sexo: el varón profesional de enfermería es considerado como un *"minimédico"* o como personal subalterno, mientras que la enfermera es una auxiliar o sirviente del médico (Blázquez Rodríguez, 2005; Cano-Caballero Gálvez, 2004).

Ampliamente en la literatura se reconoce que el sexo es un determinante de las oportunidades sociales y determinante de las construcciones sociales. Es a través de la construcción social del sexo que se puede explicar la discriminación, segregación y subordinación de las enfermeras a lo largo de la historia (Barragán et al., 2013; Blázquez Rodríguez, 2005).

La supeditación de la Enfermería al modelo hegemónico médico, y la propia administración y gestión de los cuidados en la mayoría de los hospitales, han impedido el pleno desarrollo de una autonomía en las competencias y funciones propias de la enfermera, limitando la libertad de pensamiento y el buen hacer de las agentes implicadas. Así pues, no es posible curar sin cuidar, esta visión del cuidado determinada por el rol social de la mujer y por consiguiente de la enfermera y la desigualdad de oportunidades o de disponer de una carrera profesional, se ha visto agudizada en los últimos años con la incorporación del varón a la práctica enfermera, visibilizando notablemente la desigualdad de género en la profesión. (Barragán et al., 2013).

4.2. La profesionalización enfermera a lo largo de la historia y la cuestión de la mujer

El discurso androcéntrico predominante en el campo de la salud desde finales del s. XIX hasta la actualidad ha tenido como característica la desautorización del conocimiento de las enfermeras por ser meras *"auxiliares"* del médico, cuya práctica ha sido ejercida hasta los últimos años por varones (González Canalejo, 2013).

Los factores determinantes de la profesionalización y del avance de la Enfermería como disciplina con plenas facultades parten fundamentalmente de la actuación y las enseñanzas sanitarias derivadas de

diferentes conflictos bélicos: la Guerra de Crimea (1853) con la participación de la enfermera Florence Nightingale; la batalla de Solferino, (que inspiró a Henry Dunant para la fundación de la Cruz Roja) durante la Segunda Guerra de la Independencia Italiana o franco-austríaca (1859) y la Guerra de Secesión americana (1861) con la enfermera Dorotea Lynde Dix (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023; Saumell Bonet, 2012).

Fue Nightingale quien introdujo una reforma que influiría en la concepción actual de la enfermería como disciplina y como profesión. Esta enfermera victoriana transporta el modelo de la familia heteropatriarcal al hospital, considerando dentro de una visión androcéntrica que el padre en el hospital era el médico, la madre la enfermera y el niño el enfermo. Esto tiene como consecuencia que la enfermería profesional surja como una profesión subalterna (femenina) sometida a otra dominante, la medicina (masculina). (Attewell, 2010; González Gil, 2005; Narváez-Traverso, Martínez-Galiano & Pérez Martín, 2010; Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023; Rodríguez Pérez, 2017).

Desde que Florence Nightingale introdujo un cambio muy importante para la disciplina, dejando de ser una actividad puramente doméstica, la función de las enfermeras en las instituciones de salud ha obedecido al estereotipo del género femenino. Es decir, las enfermeras son *"esposas, madres y empleadas domésticas al mismo tiempo. Esposa del médico en su función de ayudante, madre de los pacientes en su curación y cuidado y servidora doméstica de las instituciones de salud"*. (Arroyo et al., 2011; Siles González, 2004).

En 1896 y con el nombre de Real Escuela de Enfermeras de Santa Isabel de Hungría, el Dr. Rubio y Galí puso en funcionamiento la primera institución en España, cuya titulación se emitía a través de un certificado de aptitud (título propio para dicho hospital), que capacitaba a las estudiantes como enfermeras en medicina y cirugía. Su finalidad era la formación de mujeres laicas, pero de fe católica (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

La figura de la mujer enfermera tradicional en España estaba vinculada esencialmente con el sentimiento de la caridad, por ende, con el mundo

religioso. Concretamente, las Hermanas de la Caridad se encargaban de la gestión y distribución de los cuidados en hospitales, ya que se consideraba un trabajo de beneficencia, relacionado con la alta religiosidad del país (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

Los principios del siglo XX fueron una época de importantes avances, pero también de resistencias, pues continuamente se debatía lo que se llamó *"cuestión de la mujer"*: el análisis de si debía participar en política o no, si podía votar o no, si podían estudiar o no, lo que condicionaba su desarrollo personal y profesional (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

La *"cuestión de la mujer"* nace de la idea de instaurar un *"mundo productivo"*, en el que se olvidarían *"las labores propias de su sexo"*. Para la mujer, el trabajo doméstico, el cuidado familiar y la educación de los hijos eran la función principal de su vida, optando conjuntamente por su incorporación en el mundo laboral remunerado. La condición fundamental que contemplaba esta tesis era la incorporación de la mujer a la esfera productiva, siempre y cuando no desatendieran las funciones sociales propias de su género. El sector conservador y la propia Iglesia (monopolio de la administración de los cuidados en la tradición histórica española), presentaron gran oposición a este hecho, sin embargo, el número de aspirantes al título fue en ascenso a partir de la segunda década del s. XX. (González Canalejo, 2013).

A nivel laboral había una Ley no escrita, de que, al casarse, la mujer tenía que dedicarse exclusivamente al hogar, sumado al hecho de que necesitara la autorización del marido para optar a un empleo. No fue hasta la Ley de Relaciones Laborales de 1976 cuando se dejó de requerir este permiso. (Arce Pinedo, 2008; Jefatura del Estado, 1976; Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

En España los avances tardarían en llegar, aún se conservaba la imagen de enfermera tradicional que era distinta a la actual; primero porque estaba vinculada esencialmente con el sentimiento de la caridad, por ende, con el mundo religioso; por otro lado, al no ser una profesión reglada, era ejercida por mujeres sin conocimientos científicos, con un fuerte enfoque de servilismo y bajo plena obediencia al médico. (Pego

Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023; Rodríguez Pérez, 2017; Siles González, 2004).

No sería hasta la publicación de la Real Orden de 7 mayo de 1915 y siguiendo el ejemplo de Florence Nightingale, cuando se estableció por primera vez, un programa que determinó las funciones y el papel de las enfermeras profesionales, que debían formarse en unos conocimientos teóricos necesarios, realizar el internado de prácticas y finalmente superar un examen ante un tribunal calificador, para obtener una certificación emitida por el Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Madrid (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

Posteriormente, por la Real Orden de 24 de febrero de 1917, se hizo obligatorio para las enfermeras estar en posesión del título oficial para poder ejercer la profesión, los practicantes aumentaron su presión ya que comprendieron el avance, al referir la orden que la enfermera profesional puede *"hacer todo lo que hacían los practicantes menos asistir partos"*. Una de las reivindicaciones fue la solicitud de atribuir los cuidados a pie de cama para las enfermeras y las técnicas para ellos. (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

En 1931 se les exigió a las enfermeras la realización un examen de reválida para validar sus estudios, se realizaba en la Facultad de Medicina. El 7 de enero de ese mismo año se creó el Cuerpo de Enfermeras especializadas en la lucha antituberculosa y en 1935 se constituyó el cuerpo de practicantes de asistencia pública domiciliaria. (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

En 1932, y en esta ocasión bajo el gobierno de la II República, se estableció un nuevo marco legal, reglamentando los contenidos que debían recibir y unificando criterios, así los estudios duraban 3 cursos académicos y comprendían un total de 34 lecciones (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

Durante la Guerra Civil española, el bando republicano y el bando nacional crearon, a conveniencia, distintas figuras de enfermeras por las necesidades de la guerra. (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

Durante la posguerra cobró importancia la Orden del 1 de marzo de 1940, en la que se establecía que los estudios de matrona se cursaban preferentemente en la Casa de Salud de Santa Cristina de Madrid, cumpliendo los requisitos ser mayor de edad y tener permiso escrito del marido, si estuviese casada (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

En la Orden del Ministerio de Educación Nacional del 21 de mayo de 1941, se establecieron las normas para la obtención del título de enfermera, haciendo mención especial a la Cruz Roja Española y otras instituciones similares al reconocer su idea de dar validez oficial a los estudios. El 16 de julio de ese mismo año, se publicó en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional el programa oficial para los estudios de las enfermeras (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

La Ley de Bases de Sanidad del 22 de noviembre de 1944, estableció la titularidad del Estado para los asuntos sanitarios y benéficos y determinó los fines de la Seguridad Social que eran: garantizar la protección adecuada y la progresiva elevación del nivel de vida en los órdenes sanitario, económico y cultural. Sobre estos principios, el Instituto Nacional de Previsión (INP), que había sido creado en 1908, se configuró como una de las entidades gestoras y se le adscribió la asistencia sanitaria dentro de su régimen de competencias, bajo la dependencia directa del Ministerio de Trabajo. (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023).

En el año 1946, Robinson postuló que *"la enfermera es el espejo en el que se reflejaba la situación de la mujer a través de los tiempos"*, iniciando una reflexión sobre la Historia de la Enfermería moderna y su relación con el movimiento feminista, entendido tal movimiento como una creencia en la igualdad social, política y económica entre mujeres y hombres (Mínguez Moreno & Siles González, 2010).

En el año 1953, las profesiones de ayudantes sanitarios se fundieron en la figura de Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS), esta fusión no se hizo realidad en la praxis enfermera hasta la década de los setenta dado que se daba una separación de sexos, no solo en los profesionales sino

en la ubicación de los usuarios de los diferentes servicios sanitarios. (Rodríguez Pérez. 2017).

Así, la llegada de la democracia impulsó la reforma del Sistema Sanitario incorporando a la enfermera a la Universidad en el año 1977. Se pasa de Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS), con una formación, con un marcado carácter mecanicista e individualista a Diplomadas Universitarias de Enfermería (DUE), considerándose pieza clave para el proceso de cambio y para el desarrollo y fomento de la profesión (Mínguez Moreno & Siles González, 2010).

La reforma de la Ley General de Sanidad se puede señalar como punto de referencia a la hora de establecer la materialización de un cambio paradigmático profesional en la Enfermería en España. Esa nueva forma de *"hacer"* Enfermería la bautiza como Enfermería socio-crítica y la define con capacidad para utilizar *"el tipo de conocimiento [...] propio de una Enfermería social inmersa en un proceso dialéctico y subjetivo cuyo objetivo es la construcción de nuevas realidades socio-sanitarias"* (Mínguez Moreno & Siles González, 2010)

En la primera década del siglo XXI estas realidades se empiezan a ver cristalizadas de un modo generalizado. Posteriormente, la enfermería se incorporaría al sistema sanitario adquiriendo un nivel en el marco de los estudios superiores (MECES) en el curso académico 2009/2010, cuando se incorpora a los estudios de Grado la primera promoción de Graduados en Enfermaría. La imagen social de los profesionales continuaba siendo la del antiguo practicante, y entre los más progresistas la del ATS. (Rodríguez Pérez, 2017).

En nuestros días, en los centros de atención sanitaria, se continúan empleando las siglas de ATS o DUE en los uniformes de las enfermeras, mismo en documentos oficiales, caso del Diario Oficial de Galicia (DOGA) y otros documentos internos del Servicio Gallego de Salud (SERGAS). Continúa vigente esta denominación, aceptada por buena parte de los profesionales, consciente o inconscientemente (Rodríguez Pérez, 2017).

Así, el modelo dominante en el sistema sanitario occidental en este momento es un modelo biomédico, piramidal y jerárquico, donde en el

vértice superior está el médico (padre), debajo la enfermera (madre) seguida por la técnico auxiliar de cuidados de enfermería, técnicos sanitarios, celadores y limpiadoras, y en el marco más inferior el enfermero (el niño), al que se le diagnostica una enfermedad sobre la que se actúa en ausencia de humanización y humanismo. Cuando se habla de una enfermera se está citando a un médico referente, *"es la enfermera del doctor X"*. (Rodríguez Pérez, 2017).

En la esfera internacional no podemos dejar de mencionar figuras de grandes teóricas enfermeras o enfermeras que en su época han recibido un reconocimiento especial, por su valentía, tesón, esfuerzo, incluso por sus gestas heroicas, como son: Virginia Henderson, Hildergard Peplau, Dorotea Orem, Marjory Gordon, Lavinia Joyd Jock, Ellen Church, Callista Roy, Martha Rogers, Myra Levine, Madeleine Leininger, Larry Purnell, Rachel Spector, Campinha-Bacote, Isabel Zendal, Elvira López Mourín, entre otras (González Canalejo, 2013; Martínez Ques & Fernández Romero, 2007; Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023; Rodríguez Pérez, 2017).

Para concluir este apartado es necesario considerar que la enfermera es la profesional plenamente legitimada y autónoma que se encuentra las 24h a pie de cama del paciente, y la única profesional que tiende al cambio, a la equiparación, al cuidado personalizado y humanista y, en último término al tratamiento, diagnóstico y evaluación del paciente (Rodríguez Pérez, 2017).

4.3. Enfermería y feminismo

Las sutiles influencias del feminismo, comienza a ser tendencia entre las enfermeras de forma muy sutil y paulatina, especialmente a partir de la década de los años 70. El punto de partida que defiende esta tesis feminista es el sometimiento a juicio del control que ejercían los médicos sobre la profesión enfermera, paralelamente, este movimiento supone también el punto de partida para el acceso a los niveles administrativos caracterizados como masculinos, implicando a su vez, contradicciones sobre el aspecto femenino de los cuidados que se venían realizando. (Chamizo Vega, 2004).

En el año 1988 se publicó el libro "Función de las Mujeres en la asistencia sanitaria", bajo la edición de la Organización Mundial de la Salud. Dicha institución le dedica un capítulo a la Enfermería, a la ética feminista y a la Atención Primaria. Aunque su publicación date de casi 40 años atrás, su contenido sigue estando actualizado, ya que, aunque los cuidados se han convertido en un analizador socio-económico-político, el cuidado per se todavía no se ha convertido en un objetivo de las instituciones, incluso no se puede hablar ni debatir abiertamente de una ética feminista del cuidado. (Chamizo Vega, 2004).

Al papel subordinado hay que sumar el hecho de ser contempladas como un objeto sexual, hecho legitimado en el cine, series televisivas y algunos medios de comunicación otorgándoles un papel pasivo con funciones de auxiliadoras de los médicos, en lugar de cuidadora de los pacientes y, raramente, se las muestra como agente social activa y de cambio, con unas señas de identidad, criterio científico y autonomía profesional (González Canalejo, 2013).

Para continuar este análisis entre enfermería y feminismo debemos partir de los puntos de vista feministas, esencialmente, estas visiones cubren un espectro de creencias y supuestos, se resaltan a continuación las perspectivas teóricas más relevantes:

- Las Teorías Feministas Liberales: se trata de aquellas que proponen la misma igualdad de derechos y oportunidades, su principal argumento es que *"la raíz de la desigualdad en las mujeres está en la negación de ellas por sus derechos de igualdad y desde su aprendizaje reticente a ejercer esos derechos"*. Desde la visión de estas teorías, la ciencia es considerada como una disciplina racional e individual, y se apoya en el positivismo como forma de pensamiento empírico y esencial. Actualmente, las teóricas pertenecientes a esta rama buscan la igualdad al extender a las mujeres esos derechos y privilegios a través de una reforma social y legal de políticas fundamentadas en el principio social de igualdad. La subordinación social de las mujeres es causada por el sexo andrógino de las organizaciones de la salud, donde tradicionalmente el

médico es el patriarca y las demás profesionales las sirvientes o auxiliares. (Urra Medina, 2007).

- Las Teorías Feministas Radicales: estas teorías defienden *"que la opresión de las mujeres ha sido fundamental dentro de todos los sistemas económicos y a través de todas las culturas"*. Postulan que la opresión a las mujeres es la más frecuente y amplia en comparación con el resto de las naturalezas opresoras, esta opresión proporciona un marco conceptual para entender todas las otras formas de opresión. Las principales causas de opresión destacadas son la dominación de los hombres sobre las mujeres y el control de la sexualidad (instituva) de las mujeres por ellos. (Urra Medina, 2007). Por otra parte, rechazan la concepción del conocimiento de dominio patriarcal "como neutral, cuantitativo, libre de valor, y objetivo". En el ámbito de los cuidados se analiza la profesión médica (masculinizada) como parte del patrón patriarcal establecido en la familia, en el que el médico es el padre de familia, la enfermera la esposa y madre y el paciente el hijo. (Pego Pérez, Bermello López & Rodríguez Pérez, 2023; Rodríguez Pérez, 2017; Urra Medina, 2007).

- Las Teorías Feministas Socialistas, su naturaleza se fundamenta en la defensa de los mejores aportes de las teorías feministas radicales y de la tradición marxista que defendía que la naturaleza humana es creada (condicionada) por factores tales como la biología, la genética, la sociedad, el ambiente, la familia y mediada por la praxis humana. La principal causa de opresión de estas teóricas son las desigualdades económicas asumidas por las clases sociales y por el propio género, postulando que *"las estructuras de género han mantenido la dominación masculina al proporcionar un marco para organizar la fuerza de trabajo en que las mujeres otorgan un servicio menos valorado dentro de los sistemas de libre mercado"*. Sus objetivos son la transformación de las estructuras sociales como las categorías de clase, género, sexualidad y raza. En el área de la salud, el sistema es parte del capitalismo económico

y de la estructura social, que fomenta un sistema económico imperante con una clase social dominante y elitista de profesionales, entre ellos la medicina (u otras disciplinas tradicionales como el de la abogacía, la arquitectura o la jurisprudencia). (Urra Medina, 2007).

- El posestructuralismo: busca extender lo bueno del estructuralismo y creen que las bases de la ciencia son en función de lo que puede evolucionar en una determinada situación política y en un período de tiempo determinado, así, *"su ultimo objetivo es resaltar el darse cuenta, dentro de lo que sucede en el mundo, el buscar la verdad y su significado"*, centrando su atención en la política. (Urra Medina, 2007). Se centra en el concepto de poder, uso del lenguaje y las implicaciones sociales, incorporando las experiencias de las mujeres a la primera línea de investigación (Urra & Jana, 2010).

Grosso modo, la teoría feminista posestructuralista argumenta que hay tres niveles de opresión en las mujeres en el mundo occidental:

- El sexismo: actos de discriminación específicamente determinados que privilegian al hombre y degradan a la mujer (Blázquez Rodríguez, 2005; Urra Medina, 2007).

- La estructura patriarcal: forma sistemática de opresión de las mujeres y que constriñe las experiencias de las mujeres sólo a un objeto de conocimiento sexista (Blázquez Rodríguez, 2005; Urra Medina, 2007).

- El falocentrismo: atribuido a lo masculino como abstracto y universal un modo de encubrir a la mujer concreta y potencial a través de una forma representativa o discursiva de la opresión femenina (Blázquez Rodríguez, 2005; Urra Medina, 2007).

Un total de siete debilidades han sido analizadas en el análisis de la integración e igualdad de oportunidades en el marco laboral de la mujer, haciendo énfasis para la disciplina enfermera en los puntos cuatro, seis y siete (Aries Ré, 2018; Blázquez Rodríguez, 2005):

1. Tener un cuerpo definido y organizado de conocimientos intelectuales que puedan ser aplicables a la actividad del grupo.
2. Utilizar el método científico.
3. Formar los profesionales en instituciones de alto nivel educacional (universidades).
4. Funcionar con autonomía en la formulación del control profesional de sus actividades profesionales.
5. Desarrollar un Código de Ética o Deontológico.
6. Reconocer a la profesión como una contribución a la sociedad por los servicios que presta.
7. Realizar esfuerzos para ofrecer compensación a los profesionales por medio de autonomía, desarrollo profesional y seguridad económica.

En el *"Foro sobre la Fuerza Trabajadora de Enfermería"* (Canadá, 2001) las Asociaciones Nacionales de Enfermería manifestaron su preocupación por el empeoramiento de las condiciones de trabajo debido esencialmente a los siguientes aspectos (Aries Ré, 2018; Blázquez Rodríguez, 2005):

- Escasos puestos de trabajo.
- Aumento de la carga de trabajo.
- Reducción del tiempo de relación con los pacientes.
- Mayor probabilidad de tener que quedarse en el trabajo o tener que volver al trabajo en horas libres.
- Aumento de la jornada de trabajo (de 8 horas a 12 horas).
- Exigencias en cuanto a los insumos utilizados durante el trabajo (realización de técnicas).
- Agresiones y acoso sexual
- Un peor entorno físico y psicológico de trabajo debido al aumento de las horas extra, dificultades para la contratación de personal interino, ausencias por enfermedad, invalidez y suicidio

El mismo informe aborda estos aspectos espinosos y expone los peligros de futuro en lo relativo a la profesión enfermera si no se comienza a actuar desde la regulación política (Aries Ré, 2018; Blázquez Rodríguez, 2005):

- Todos los países tienen o tendrán escasez de enfermeras.
- Iniciativas para escalonar y retrasar la jubilación (proceso altamente negativo).
- La violencia en el lugar de trabajo.
- Las ratios enfermera/pacientes.
- Rechazo de la asignación, pudiendo estar una enfermera obligada a participar en procesos o procedimientos médico-asistenciales que van contra sus creencias religiosas o contra su moral que dictamina que es un crimen o un acto malvado.
- La comunidad de enfermería es vulnerable: desigual distribución por edades, orígenes culturales diferentes a los de la población en general.
- Las enfermeras trabajan en ambientes peligrosos: pinchazos infecciosos o mortales.

Es necesario considerar que muchas actividades e intervenciones enfermeras también son invisibles, principalmente aquellas actitudes que se relacionan con la gestión y la inteligencia emocionales, esta invisibilidad se debe en parte a que muchas de ellas no son medibles (mostrar empatía, infundir esperanza, …). Aries Ré (2018), refiere: *"Es interesante observar que, en los países donde sólo la medicina ha alcanzado un alto grado de progreso y la enfermería no, el estado de salud de la población no refleja el nivel de progreso logrado por la medicina"*.

Aunque en la práctica asistencial el número de mujeres enfermeras en Europa supera el 85% del total de las profesionales, en el ámbito administrativo/gestor, principalmente en la carrera administrativa superior, la presencia femenina en estos puestos de poder y decisión continúa siendo prácticamente inexistente (Barragán et al., 2013).

Finalmente cabe destacar que en el ejercicio profesional de enfermería los varones ejercen una práctica acorde al estereotipo masculino (técnicas, instrumentación, integrarse en equipos masculinos de médicos…) pese a ser minoría dentro del grupo profesional, reflejo de la desigualdad que enfrentan las mujeres incluso en espacios feminizados de origen (Barragán et al., 2013).

5. CONCLUSIONES

La evolución histórica de la enfermería moderna implicó un intento de integración de las teorías feministas que lucharan contra la opresión y las desigualdades entre mujeres y hombres, sin embargo, la figura de enfermera se sigue aproximando a la figura de esta en la época victoriana (la de sirviente o auxiliar, que asume un rol de madre o esposa) (Aries Ré, 2018). Virtudes femeninas como el rol de servicio, trabajo doméstico no remunerado, docilidad, prudencia, amabilidad, encanto, pudor e incondicionalidad son atributos femeninos que convergen y han favorecido que sea más el número de mujeres que eligen la carrera de enfermería, en la actualidad existe un cambio en este paradigma, donde se atribuía el cuidado a la mujer, intentando otorgarle al hombre la oportunidad de ejercer los roles de cuidador y proveedor de cuidados, no sólo en la esfera profesional (la enfermería), sino en el ámbito doméstico (como padre, esposo, abuelo, …) (Rodríguez Alonzo, 2017).

Potenciar el género femenino dentro de la Enfermería para ocupar cualquier puesto dentro del ámbito de la salud resulta fundamental, ya que como recoge Barragán et al. (2013): *"Las enfermeras (mujeres) serán olvidadas si ellas se olvidan de pensar sobre sí mismas"*.

A pesar de estas virtudes o estereotipos femeninos, la enfermería ha logrado paulatinamente espacios y reconocimiento en la sociedad, mención relevante adquiere la función social de la enfermera durante la pandemia por SARS-CoV-2, así como cambios en la relación profesional con los médicos pasando de ser meras servidoras o auxiliares, a constituirse como profesionales plenamente legitimadas que colaboran en el proceso de salud y enfermedad desde una relación horizontal, inter y transprofesional (Rodríguez Alonzo, 2017).

6. REFERENCIAS

Aguilera Sastre, J. (2021). Para una historia de las asociaciones femeninas en España. La Asociación Nacional de Mujeres Españolas y la Unión de las Mujeres de España: similitudes y discordancias (1918-1921). Feminismo/s, (37), 131-160.

Arce Pinedo, R. (2008). Dios, patria y hogar: la construcción social de la mujer española por el catolicismo y las derechas en el primer tercio del siglo XX. Ed. Universidad de Cantabria.

Aries Ré, C. (2018). Complejidad de la situación social en Enfermería. Medicina e Investigación Universidad Autónoma del Estado de México, 6(2), 63-86.

Arroyo Rodríguez, A., Lancharro Tavero, I., Romero Serrano, R., & Morillo Martín, M. (2011). La Enfermería como rol de género. Index de Enfermería, 20(4), 248-251. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962011000300008&script=sci_arttext&tlng=pt

Attewell, A. (2010). Florence Nightingale (1820-1910). Temperamentvm, 11. Disponible en: http://www.index-f.com/temperamentum/tn11/t0111.php

Barragán Hernández, O., Hernández Villa, E.A. & Peralta Peña, S. L. (2012). Una mirada a la profesión de enfermería desde la perspectiva de género. Revista de Enfermería y Humanidades, 15, 34-37.

Blázquez-Rodríguez, M. (2005). Los componentes de género y su relación con la enfermería. Index de Enfermería, 14(51), 50-54.

Brenner, J. (2014). El feminismo socialista en el siglo XXI. Sin permiso. Disponible en: http://www.sinpermiso.info/sites/default/files/textos/brenn.pdf

Cano-Caballero Gálvez, M. D. (2004). Enfermería y género tiempo de reflexión para el cambio. Index de Enfermería, 13(46), 34-39.

Chamizo Vega, C. (2004). La perspectiva de género en Enfermería: comentarios y reflexiones. Index de Enfermería, 13(46), 40-44.

Germán Bés, C. (2004). Género y enfermería. Index de Enfermería, 13(46), 07-08. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962004000200001&script=sci_arttext

González Canalejo, C. (2013). Análisis Histórico de la situación de las enfermeras y matronas en España. Una perspectiva Global. RAUDEM. Revista de Estudios de las Mujeres, 1, 50-65.

González Gil, T. (2005). Florence Nightingale. Profesionalización de los cuidados desde una perspectiva de la antropología feminista. Cultura de los cuidados, 1(17), 33-40.

Infante Gómez, L. M. (2003). Curar versus cuidar: las consecuencias que la orientación docente de la Diplomatura Universitaria de Enfermería ha provocado en los profesionales españoles. Tempora, 123-140.

Jefatura Territorial del Estado. (1976). Ley 16/1976, de 8 de abril, de Relaciones Laborales. Boletín Oficial del Estado, núm. 96, de 21 de abril de 1976, páginas 7894 a 7902. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1976-8373

López Valdecillo, M. (2016). Presencia social e imagen pública de las enfermeras en el siglo XX (1915-1940). Universidad de Valladolid (España). Disponible en: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1651

Martínez Ques, A. A., & Fernández Romero, F. (2007). El compromiso de una pionera con los derechos de las mujeres: Lavinia Lloyd Dock (1858-1956). Index de Enfermería, 16(56), 62-65.

Mas Espejo, M. (2016). El cuerpo de damas enfermeras de la Cruz Roja española: formación y contribución a la labor cuidadora y social. Universidad de Alicante (España). Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62388/1/tesis_mas_espejo.pdf

Mínguez-Moreno, I., & Siles González, J. (2010). Crisis de identidad enfermera: origen y ¿superación a través de la práctica reflexiva en el entorno comunitario? Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria, 3(2), 92-96. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/133752/1/Minguez-Moreno_Siles-Gonzalez_2010_RIdEC.pdf

Narváez-Traverso, A., Martínez-Galiano, J. M., & Pérez-Martín, B. (2010). Revisitando a Florence Nightingale desde una perspectiva de género. Index de enfermería, 19(4), 299-302.

Pego Pérez, E.R.; Bermello López, L. & Rodríguez Pérez, I. (2023). Elvira López Mourín. Un viaje de altura. Diputación de Lugo (Lugo, España). Depósito Legal LU 23-2023.

Rodríguez Alonzo, E.L. (2018). Género y desarrollo de enfermería en Yucatán. Revista Salud y Bienestar Social, 1(1),74-93.

Rodríguez Pérez, I. (2017). Os coidados culturais de enfermaría: Unha alternativa á xestión tradicional da profesión (Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela).

Saumell Bonet, J.E., González, S., Serrano, F., Devesa, M., & Jiménez, H. (2012). Inicios de la enfermería militar en la aviación militar española. Cultura de los cuidados, (33), 30-37. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24149/1/CC_33_04.pdf

Sellán Soto, M.C. (2010). Capítulo 2. El contexto de la profesionalización de la enfermería en España, en La profesión va por dentro. Elementos para una historia de la enfermería española contemporánea. Universidad de Madrid (España), 126-131.

Siles González, J. (1997). Epistemología y enfermería: por una fundamentación científica y profesional de la disciplina. Enfermería clínica, 7(4), 189.

Siles González, J. (2004). Historia de la enfermería. Difusión Avances de Enfermería, 2ª Ed., España. ISBN: 978-84-8018-164-8.

Urra, E. (2009). Avances de la ciencia de enfermería y su relación con la disciplina. Ciencia y enfermería, 15(2), 9-18.

Urra, E., & Jana, A. (2010). El uso de un paradigma emancipador para la teoría feminista posestructuralista en la investigación de enfermería: sus implicancias y desafíos. Ciencia y enfermería, 16(3), 15-25.

Urra Medina, E. (2007). La teoría feminista post-estructuralista y su utilidad en la ciencia de enfermería. Ciencia y enfermería, 13(2), 9-16.

COMPETING GENDER DISCOURSES IN SPANISH POLITICAL PARTIES: FROM REAL GAPS TO INVOLUTION OF RIGHTS

SILVIA MOLINA PLAZA
Universidad Politécnica de Madrid

1.INTRODUCTION[122]

We are in a permanent political discourse in the street, on the internet, in any other media. Public leaders try to express their ideas, programs and projects through words, gestures and elements of political communication so that citizens can understand the message that reaches them. The genre of political discourse has been explored over the past decade, due to the increased interest in socio-political change (Chilton, 2004; Filardo Lamas and Morales-López 2022:1-22).

While women are multiplying as a mobilizing force across the European Union, the populist right has made feminism one of the obsessions of its conservative counter-revolution. Gender is today, more than ever, an ideological battleground. Compared to the previous European Parliament elections, in 2019 the gender debate fully entered the political agenda and public discussion. Based on an antagonistic perception of the people and the elites, conservative populism focuses its discourse not only on denouncing economic inequalities but also advocates cultural regression, while rejecting the concept of social progress associated with the field of gender equality (Speed & Mannion, 2017).

[122] This study has been carried out under the grant "Polarization and Digital Discourses: Critical and Socio-Cognitive perspectives" (PODDS, PID2020-119102RB-I00) funded by Spanish Ministry for Science and Innovation (Ministerio de Ciencia e Innovación, MICIN).

2. AIMS OF THE STUDY

The purpose of this study is analyze the discursive practices generated by political professionals from Spanish parties from 2019 to 2023 related to their proposals for gender equity. Politicians aim to build a specific vision of the world in order to persuade citizens. Parties put forward alternatives to improve the everyday lives of Spanish women by settling diverse social and economic problems.

Feminism in Spanish political parties has been a relevant topic of debate over the years, and has evolved in line with changes in society and women's demands. Below an overview of how the main political parties in Spain have approached feminism since 2019 is presented.

2.1. Spanish Socialist Workers' Party (PSOE)

The PSOE has been a party that has historically promoted gender equality policies and has had a close relationship with the feminist movement in Spain. It has promoted legislation related to gender equality, such as the 2007 Equality Law and the 2004 Law against Gender Violence. They have had a significant number of women in leadership positions.

2.2. Popular Party (PP)

The PP has also supported measures related to gender equality, although it has often taken a more conservative approach compared to the PSOE. In the past, it has expressed reservations about certain equality laws, but has also promoted policies to combat gender-based violence.

During its term in government and its participation in Parliament, the PP supported and promoted laws and policies aimed at preventing and combating gender-based violence.

Finally, in terms of representation of women in leadership positions, the PP has had less female presence at the top of its party.

2.3. Unidas Podemos (United we can):

Unidas Podemos is a coalition of left-wing parties that includes *Podemos* and *Izquierda Unida*. They have been openly feminist and have

promoted feminist policies, including gender parity in public office and the fight against gender-based violence. They have a significant presence of women in leadership positions and have been active supporters of feminist mobilizations in Spain.

2.4. Ciudadanos (Citizens)

Ciudadanos has supported gender equality measures and the fight against gender-based violence, although their approach has been more centrist. They have had women in leadership positions, but to a lesser extent than left-wing parties.

2.5. Vox

Vox is a far-right party in Spain and has expressed open criticism of feminism and gender equality policies. They have proposed the repeal of gender laws and have generated controversy in relation to their views on gender and LGBT+ issues.

2.6. Sumar (Add)

The Sumar Movement, also referred to simply as Sumar, is a Spanish left-wing political party. Yolanda Díaz addresses men directly to explain her conception of feminism. The leader of Sumar calls for a "feminism of the 99%" and distances herself from feminism that "is placed in a corner, in the trenches", which could well be attributed to the theses of the Minister for Equality, Irene Montero, excluded from Sumar's lists.

3. METHODOLOGY

To analyze and compare the diverse views on gender, this study will consider the rhetorical patterns politicians use when discussing gender equity from 2019 to the present. Among them, attention will be focused on arguments and persuasion, cause and effect, comparison and contrast among parties, etc. The framework set out by Van Leeuwen (2007:91) in 'Legitimation in discourse and communication' will also be used for this research. He identifies four main categories of legitimation in public communication: authorization, moral evaluation, rationalization and

mythopoesis. The synergy of multimodal tools will also be taken into account (Kress, 2010, Van Leeuwen 2018).

It is relevant to note that the position of political parties can evolve over time and vary according to leadership and political circumstances. Furthermore, perceptions of feminism and gender equality policies may differ between different members and factions within a party. It is therefore essential to closely follow the statements and actions of political parties in relation to these issues in order to get an up-to-date picture of their position on feminism in Spain. Data over time gives a more comprehensive view of the discourse. Fairclough (1989:54) states that 'a single text on its own is quite insignificant: the effects of media power are cumulative, working through the repetition of particular ways of handling causality and agency, particular ways of positioning the reader, and so forth'.

In what follows, this study focuses on how politicians from these parties express their view on this relevant topic. The next section deals with the analysis of testimonies by female politicians in 2019 and the proposals in the 2023 political programs from the main parties related to gender equality. Lastly, the study presents some concluding remarks.

4. DISCUSSION AND RESULTS: 2019 DISCOURSES AND 2023 PROPOSALS

4.1. INTERVIEW TO FEMALE POLITICIANS BEFORE THE 2019 ELECTIONS

Spanish politicians certainly differed in their opinions on the path that should be taken in the fight for full equality between men and women in 2019 elections. Undoubtedly, the appearance of Santiago Abascal's party (VOX) shook up a scene that was already in turmoil. With a forceful discourse against what they define as "political correctness", their arrival in the institutions conditioned the position of the rest. "Violence has no gender", Rocío Monasterio claims in a feature article published by ABC on 2019 (see below). The *us* versu*s them* has always been Vox's hallmark. PP and Cs had to rearrange themselves in the face of the new competitor. Patricia Reyes (Cs), for her part, tried to give

content to the concept of liberal progressivism to which *Ciudadanos* (Citizens) party ascribes itself as regards feminism.

Left wing parties like *PSOE* and *Podemos* supported and integrated 8-M into their messages without discussion. Adriana Lastra vindicated the history of the PSOE at a time when, she said, women's rights were being called into question. Meanwhile, for Galician MP Ángela Rodríguez, of *En Marea-Podemos*, it was possible to "dream of another country", without sexists.

Below, the views on gender are included in an interview to female leaders of the main political parties published by ABC newspaper[123]. Their narrative is in italics is translated into English for coherence with the rest of this study and a multimodal and semiotic analysis of each testimony follows.

ADRIANA LASTRA, PSOE

'Equality between women and men is not an act of solidarity, but of justice. Equality and social justice are the essence of the PSOE. Both are essential elements of democracy, and must therefore be the backbone of any political action. No outline of a future and prosperous country can be conceived without equality.

Combating male violence and eradicating discrimination and inequality has always been in the socialist DNA. […]. Feminism is equality. And

[123] 07/03/2019 https://l1nq.com/y3WJ7

more equality is more democracy. At a time when feminism and women's rights are being questioned, when gender violence denialist movements are emerging, when positions are being defended that consider it acceptable to sell or rent women's bodies to satisfy individual desires and when the macho reaction to women's advancement is growing, a strong and vindictive 8th March is more necessary than ever.

Adriana Lastra is shown at one side. This non-frontal perspective signals that ABC viewers are some kind of observers, as if given a snapshot of a PSOE meeting they are not part of. This image offers information available for scrutiny. The party's slogan is visible in the background and on the podium: *The Spain you want*. The bright red color is associated with left-wing ideology coupled with serif and sans serif typefaces, which are combined to create a very clean and pleasing effect. The heart next to the slogan reinforces a positive campaign focused on logos and emotion.

Overall, Lastra underscores the importance of equality, justice, feminism, and the ongoing struggle against discrimination and gender-based violence. She also highlights the need for continued activism and solidarity to address these issues. The main semantic field in the text concerns equality, and terms related to this subject are frequent: *equality is an act of justice, measures against gender violence, feminism is equality, more equality is more democracy, not a step backwards in equality*. Political rhetoric is prone to the repetition of words and phrases such as these used by Lastra. Her narrative is an 'argument' in the discursive sense, putting forward the idea that the PSOE has always been concerned about equality (*Combating male violence and eradicating discrimination and inequality has always been in the socialist DNA*) whereas other political parties have not been so much.

ANDREA LEVY, PP

> 'Feminism is a demand for equality based on freedom, respect and tolerance. For this reason, 8 March should be a day to remember that there is still a long way to go in many areas where it is still clear that there are obstacles that prevent real equality between men and women. However, it seems that in recent years, over and above this common demand, it has become more important to impose labels with which to point the

> finger at women themselves, as if some of us, outside the dogmas imposed by left-wing feminism, did not know how to defend this legitimate claim correctly. An exclusionary manner that dwarfs the shared objective, which is also a form of discrimination that is far removed from the feminist spirit itself. If being left-wing is not the only political option, the feminism that the left wants to impose in this debate is not the only one, nor the best way of understanding equal opportunities.

> […] Feminism is not about pigeonholing women into an ideology and telling them how they should think, and the risk of the political left hijacking the debate is that women will lose that freedom. That is why the 8th March should be a day for the whole of society, men and women together, to reclaim one of the fundamental pillars on which democracies progress, which is none other than equality among their citizens. And as long as there are still glass ceilings to achieve full equality for women to reach their goals, it will continue to be necessary to unite our voices'

Andrea Levy looks at the viewer and establishes a direct address, a symbolic 'contact' with ABC viewers. Her testimony is written in the form of assertions, giving the effect of authority and knowledge about feminism. Since her statements are written in the present or present perfect tense, they suggest ongoing timeless truths that pertain to all Spanish people. Cohesive ties within the text seem to establish her 'argument' by a system of reference: right-wing feminism is contrasted with

feminism that 'pigeonholes' women into an ideology (that of left-wing parties). Finally, the reader is asked to focus on 'equality among citizens'. Levy's photo interacts with the verbal text, to give veracity to apparently self-evident assertions about feminism in Spain. Unsurprisingly, Levi adhered to the main tenets defended by her party. Style choices of vocabulary and grammar work together to deliver her arguments to the implied voter, addressed mainly to females.

Levy delves into the complexity of feminism, the challenges in achieving true equality, and the need to embrace diverse perspectives within the movement without imposing exclusionary ideologies. ÁNGELA RODRÍGUEZ, MEMBER OF PARLIAMENT FOR EN MAREA-PODEMOS

'It seems that in recent times it is really difficult to have certainties. Will I make ends meet? Will I get a doctor's appointment soon? Will I be able to look after my sick mother? Will I have a pension? Will I be able to go home alone without being afraid? Will I find a job? For us, going on a feminist strike is about giving certainty, about pointing a way in which the answers to these questions are certain and reassuring. Feminism is, for Spain as a whole, a project for the future, a horizon of certainty.

> […] But let's not forget the mirages that will appear in the middle. I join in the invocation of honor and justice to Clara Campoamor, remembering that freedom is learned by exercising it. There is no possible way to do this exercise without the material conditions that make it possible. There is therefore no feminism possible of one, nor of part, nor of elites. Either it belongs to all, or it does not. We go on strike today with the

> hope that the country will be for everyone, and as Campoamor said, courageously protesting for a whole sex'.

Ángela Rodríguez is shown with a close shot. This allows viewers to see this politician as an individual with ideas. The side-on view is more detached than a frontal perspective. We are invited as viewers to share her thoughts and feelings on gender issues. Her speech relies heavily on emotion, representing idealized versions and visions of people's aspirations related to feminism. She tries to express and influence the values of the Spanish society in this respect. She defends a project for the future that is rooted in the past. She evokes the words of Clara Campoamor, a pioneering Spanish lawyer, writer, politician and defender of women's rights.

The Podemos coalition changed its name to *Unidas Podemos* using the feminine gender to highlight ostensibly the feminist component of her political program. Podemos' program as stated by Ángela Rodríguez gives space to feminism and highlights that the movement has gained momentum and placed Spain on the international scene. She defends a project for the future that is rooted in the past. She evokes the words of Clara Campoamor, a pioneering Spanish lawyer, writer, politician and defender of women's rights.

As such, the purple party proposes to put an end to male violence, starting by updating the definition of male violence to include all forms of violence against women. It also includes in its program the intention to create a vice-presidency for Feminisms and the Economy of Care.

PATRICIA REYES, GENERAL SECRETARY OF THE WOMEN'S AND LGTBI AREA OF CIUDADANOS

'At Ciudadanos we want to improve women's lives, not shepherd them. We defend an inclusive feminism that does not get lost in outdated theories and that offers solutions, that connects with real women and their day-to-day problems. And in this field, the women of CS have an advantage. We come from civil society, we have developed professional careers outside politics, we have experienced the same difficulties as other Spaniards. Because it is true that equality is legally guaranteed, but the data show that there is still a long way to go to achieve it.

> […] I am surprised by the aggressiveness with which our manifesto of liberal feminism has been received. Ridiculous, ignorant and even dangerous: that's what we are, according to some socialists or deputies. This is said by the same people who use feminism as an excuse to sneak in their Marxism, asking us, in the name of the former, to abide by the paradigms of the latter as a good parishioner abides by a dogma of faith.
>
> If you question even one of these dogmas, then - only then - will they appeal to feminism as the simple pursuit of equality between men and women, strategically hiding their ideology. They will call you sexist and ignorant. But their aggression is only the flip side of their lie. If you pursue equality, you are a feminist. That is what our manifesto proclaims'.

Patricia Reyes establishes a potential address with the viewer who is invited to engage with her ideas and program. Ciudadanos are committed to liberal feminist discourse. Ciudadanos' program in 2019 showed its intention to defend "real" equality between men and women.

Remarkably, the orange party did not speak of feminism, but of equality between men and women. Thus, it advocated advancing equality between men and women in the workplace in order to put an end to the wage gap, prevent gender discrimination in access to employment and professional promotion, and promote a greater presence of women in visible positions of responsibility. In this struggle for the legitimisation of pro-women actions, Ciudadanos, opposing other political groups and their ideologies delegitimized them (stating the insults they have received from members of the socialist party: *ridiculous, ignorant and even dangerous*); this aggresiveness means that the ideological and social conflicts around feminism become a permanent struggle not only for ideas or quotas of power, but also for legitimacy. Consequently, the basic ideologies of the opposing groups will be attacked as inconsistent by Ciudadanos with the values that are considered dominant: *If you pursue equality, you are a feminist.*

ROCÍO MONASTERIO, PRESIDENT OF VOX IN MADRID

'Vox is not going to take part in the 8-M strike. We do not believe in gender laws, nor in quotas, nor in this supremacist feminism that only seeks privileges, not for women, but for a minority of profiteers and lobbies. Nor do we accept that the organizers of this strike, who are none other than the big political parties hiding behind their chiringuitos (shady businesses), arrogate to themselves the spokesperson for all women. It is an insult to intelligence.

> Today, one of the greatest obstacles to women's equality and freedom are precisely the laws of gender ideology, which are laws that consider us to be weak, that treat us in a paternalistic way and that denigrate women; that divide and undermine the rule of law by prioritizing collectives over individuals. Laws must protect and guarantee the dignity of the individual regardless of gender, as the Constitution states and common sense dictates. Violence has no gender. It is barbaric that our legal system has allowed a law that reverses the burden of proof and liquidates the presumption of innocence of men. This does not happen in any country around us.
>
> […] Women are not born victims. We have all our rights recognized in the Constitution and we have, like all Spaniards, a Penal Code that protects us. That is why we will repeal all gender laws, including the quota law, because we are opposed to our sons, husbands, fathers, grandparents and friends being considered unequally on the basis of their sex'

Rocío Monasterio is presented from a frontal perspective. She establishes a direct address or interaction with the viewer. The background is neutral. The rejection of the "gender gap", the labor and salary discrimination suffered by women because they are women, has been one of the hallmarks of Vox since its birth in 2014. Despite the fact that numerous studies by international organizations (starting with the UN) endorse it and even quantify it, Vox has on many occasions denied its existence.

Following Van Leeuwen, we can see that Monasterio attempts to delegitimize feminism in all four ways already mentioned in the section one in her narrative. Legitimation by authority is achieved by Monasterio's input: as a relevant female leader in Vox, her voiced opinion carries weight, although political authority has nowadays a degree of mistrust inherent in it. The moral legitimation is perhaps the most important, indexed by phrases such as 'denigrate women' and 'guarantee the dignity of the individual regardless of gender'. Legitimation by rationalization also plays an important role, not only to build ideological legitimacy, but also to provide a counterbalance to the emotive appeals to women. It is argued that women are not born victims and have rights recognized in the Spanish Constitution. As a discourse strategy, the pronoun *we* is used throughout Monasterio's narrative to invoke a sense of collectivity (VOX as a party) and to share responsibility.

Furthermore, she stresses that the Spanish Penal Code protects women and hence gender laws are not necessary, focusing the argument on the pragmatics of legal resources, which, again, point to institutional and legal rationalization.

The comparison of these different political programs reveals that there is still work to be done as regards equality between women and men. Sexism, wage inequality, the glass ceiling, job insecurity, macho attitudes, in short, are still deeply rooted in Spanish society. Women in Spain earn 15.1% less than men, according to Eurostat data (Gender pay gap statistics – Statistics Explained (europa.eu).

4.2. The 2023 elections. Gender discourses after the pandemic

In the run-up to the general elections on 23 June, there were many proposals from the country's main parties on issues such as equality, gender-based violence and abortion, while the parties were going after the female vote and focusing a large part of their speeches on these issues.

Feminism and the fight against gender-based violence were on the lips of all parties and have become weapons with which to attack each other. According to a study by the *Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género* (DGVG) in Spain[124], the pandemic has intensified the control and isolation of women in situations of gender violence.

Feminism and gender violence is all part of a "strategy" with which the parties try to win votes by appealing to logos but also to emotion. But if anything has become clear in the last legislature, it is that feminism is not the same for everyone, or that not everyone interprets it in the same way. And it is worth remembering that 15% of undecided voters decide to vote for one party or another the week before the elections.

The PSOE accused the PP of "assuming the negationist thesis" of gender violence and has vehemently criticized its leader, Alberto Núñez Feijóo, for talking about "hard divorce" in the case of a Vox convict for gender violence. The 'populares' attacked the head of the Executive,

[124]La pandemia intensificó el control y el aislamiento de las mujeres en situación de violencia de género. https://l1nq.com/UYlx1

Pedro Sánchez, for having "put the abusers in the street" with the law of the 'only yes is yes' and also Podemos for having "broken feminism" with this law and with the 'trans law'. The left reproached Podemos for its pacts with Vox to form regional and municipal governments and that, depending on which territories, it has assumed the concept of "domestic violence" of Abascal's party. Experts agree that Vox capitalized on the unease of some men with feminist advances and focuses a good part of its discourse on the fight against "gender ideology". These speeches not only appeal to logos but also to emotions. which is what "is really at stake", since voters do not normally go to the polls having read the electoral programs for the most part.

Interestingly, feminism is nowadays so present in political discourse because until recently the left had a comparative advantage and now right-wing parties are so keen to bring it up because for the first time they may have an advantage. However, this "moral advantage" of the left with respect to feminist advances has been clouded in the last legislature by several facts: the depth of Vox's discourse, which has increased its electorate with an openly anti-feminist stance and which has sometimes "dragged" the PP towards its theses; and the "mistakes" on the left with the 'only yes is yes' law and the division in feminism whose greatest exponents have been the Minister for Equality, Irene Montero, and the former vice-president Carmen Calvo.

These are the main proposals related to equality and gender violence stated by Spanish political parties in their programs for 2023 summarized below in bullet points[125].

4.2.1.VOX

- Abolish the Ministry of Equality.
- Hold a referendum on gender policies.
- Repeal the current law against sexual freedom. As an alternative, Vox proposes a law to protect all possible victims of

[125] Taken from Elecciones 23J: las propuestas de los partidos por la igualdad (rtve.es)

domestic violence. Penalties will be increased for all rapists, including permanent imprisonment.

- Repeal the Comprehensive Law on Gender Violence and eliminate the Courts of Violence against Women.
- Eliminate all gender legislation that establishes differences in employment between Spaniards based on their sex, race or sexual orientation or identity, such as quotas, preference in hiring, or prevalence in the event of a tie in a competitive examination. As an alternative, policies will be promoted that allow family stability and combat the maternal gap.
- Promote a comprehensive family protection law that recognizes and protects the transcendence of the family and the essential role it plays as the backbone of society.
- Combat the maternity gap by guaranteeing equal opportunities, by subsidizing the cost to the employer during pregnancy and during any maternity-related leave.
- Reject surrogacy.

The analysis clearly reveals Vox is anti-feminist party. Vox has broken a taboo with respect to those men who were against feminism and were "embarrassed" to express themselves openly or only did so among their friends. Now they have a party that legitimizes their covert sexist or macho statements.

Vox's discourse is both nationalist and religious, synthesized in a more contemporary version of national Catholicism. Hence, the third key pillar for understanding the party is the cultural pillar, which is entrenched in the defense of the traditional family and the frontal attack on avant-garde cultural forces such as feminism. Vox refers to the Gender Violence Law, eternally discussed in conservative forums and calls for its repeal and, in exchange, the promotion of a law ‘on domestic violence that protects the elderly, men, women and children equally’.

4.2.2. PP

- Move towards a balanced presence of men and women in managerial positions, and reduce the gender gap in the area of care and pensions.
- Reduce the gap between men and women in access to work, through programs for reintegration into the labor market and contribution rebates in sectors with a higher presence of men.
- Pass a comprehensive organic law to combat trafficking for the purpose of sexual exploitation, and protect victims with a comprehensive protection statute.
- Prosecute pimps and the economic benefit extracted from this activity by third parties.
- Respect the Istanbul Convention as the main framework for legislation on gender-based violence.

The PP's latest electoral program focuses on gender issues in order to capture critical mass from the PSOE, hence the different proposals summarized in bullet points above. The party opted to align itself with classic socialist feminism and sought to integrate in their speech the social and feminist banners of a left broken by 'the only yes is yes' *or* the trans law. The 'only yes is yes' law has served the PP to set itself up as a defender of the 'dignity of women' in the face of the bankruptcy of the left, offering its votes to Sánchez to distance itself from Podemos and reform the law in Congress without perks. The social impact of the law also caused the PP to rethink its refusal to take to the streets to protest against the government, and organized several protests against Irene Montero's law in various parts of Spain.

4.2.3. PSOE

- Promote a renewal of the State Pact against gender violence to implement new measures such as developing an Intervention Plan to Combat Gender Violence in rural areas; implementing universal screening to detect cases of gender violence from

Primary Care; the creation of Forensic Assessment Units and Courts specialized in violence against women; and increasing resources to combat violence suffered by women and girls with disabilities.

- Access to socio-economic resources will be extended to the children of women murdered as direct victims of gender-based violence until the age of 26.
- Encourage the participation of men and young people in the prevention of violence against women through initiatives aimed at them.
- Work to improve the institutional response to victims through coordination and networking in order to make municipal protocols effective. Guarantee economic and human resources for the development of the Sexual Freedom Law.
- Approve a law on gender parity that requires effective equality on electoral lists; in appointments to the Council of Ministers; on boards of directors (where 40% must be reached); in professional associations; in courts, juries and collegiate bodies; and in constitutional bodies.
- Promote the Plan for the prevention and action of online gender-based violence crimes.

Aware of the loss of the feminist vote, it seems that the PSOE's program has tried to convince Spanish population that they are the most feminist here. Is that so? Let's see if the promises outweigh the actions undertaken during this and previous legislatures in which they have been in government.

The 2023 PSOE's program is a declaration of good intentions. It talks about a law on parity in decision-making bodies, about focusing on inequality in the rural world, it also talks about the most precarious and feminized sectors, etc. No issue is left unaddressed. They also highlight the issue of pornography. The PSOE states 'we will elaborate a legislative initiative to prevent minors from accessing pornography on the

internet and we will limit access to content that may be harmful to the development of minors'. That women are not merchandise is an historical feminist demand, a struggle to eradicate violence against women in all its forms.

4.2.4. SUMAR

- Armor the State Pact against Gender Violence by designing mechanisms to guarantee its budgetary stability.
- Create a Vice-Presidency for Feminisms and the Economy of Care to direct and coordinate reforms in this area with the rest of the Administrations and social agents.
- Strengthen equality plans to reduce the existing wage gap between men and women.
- Guarantee access to publicly funded assisted reproduction techniques for women up to the age of 45.
- Include in educational programs measures to introduce girls to academic disciplines in science, technology, engineering and mathematics, and to bring boys and young men into care-related studies.
- Pass a comprehensive law against human trafficking that covers each and every one of the different forms of trafficking.
- Guarantee the operation of the crisis centers for women victims of male violence provided for in the law on sexual freedom.
- Introduce economic violence as a crime of gender violence. Non-payment of alimony should be classified as economic violence.
- Combat through awareness-raising campaigns and other measures discourses that refer to equality and the gender perspective as "gender ideology".

SUMAR is committed to fighting against all forms of gender-based violence as stated above. However, there is no specific mention of prostitution or pornography. Nor to surrogacy. Not officially stating a

position gives a glimpse of what they intend to do. It reveals at least little attention to these problems.

5. CONCLUDING REMARKS

This chapter offers an overview of gender equity for the main political parties in Spain since 2019. A rhetorical and socio-semiotic analysis of the data allows different ways of analyzing and interpreting the gender equity views meaningfully and also access to non-obvious meanings (i.e. use of photographs). Gender equity discourses from political parties reflect social order and shape individuals' interaction with Spanish society. They also legitimate actions with direct impact on people's lives.

For the Spanish far right, despite the growing presence of female leaders in its ranks like Rocío Monasterio, its war on feminism and women's rights still weighs much more heavily than concessions. The party's frontal opposition to policies in this area that until now were consensual, such as the law on gender violence, reveals the importance of feminism when it comes to making electoral sums. Populism and polarization clearly mark VOX's communication strategy in media for the elections.

The discourse of the extreme right against feminism or against the LGTBQ collective has once again aroused the general repudiation of other parties, such as Ciudadanos, which confronted Vox as fiercely as the left. The PP does not support these positions of its competitors on the right either, but generally shies away from direct confrontation.

Despite the differences highlighted above, there are several elements that cut across all or almost all political programs summarized below.

> There is a common concern for birth rates: from policies for reconciliation to the elimination of the right to abortion. All parties try to take action on the low birth rates in their programs, but they do so from diametrically opposed approaches to action. PSOE, Sumar and PP are in favor of reinforcing public services in the field of assisted reproduction, and are beginning to legislate in the field of conciliation, while VOX promises to repeal what it calls the "false right to abortion. Closely related to birth rate policies are those of conciliation, which political parties address in their programs.

Time is a new feminist battlefield. Work-life balance appears to be one of the most ambitious goals to be achieved, and the parties approach it in different ways, although they all agree on the need to make working hours more flexible, introduce incentives for this and promote remote working wherever possible. The PSOE talks of a Law on the Use of Time and the Rationalization of Timetables, the PP of a state pact for work-life balance, Sumar wants to involve workers in shaping working hours and extend paternity and maternity leave, while VOX aims to give bonuses to companies that hire mothers.

In terms of gender-based violence, the will to extend these policies to violence exercised through social networks and digital platforms stands out. In the latest elections, Sumar talks about introducing the concept of economic violence as gender violence and extending protection and assistance to migrant women in the Law on Foreigners. The PSOE promises to alleviate what it considers to be the "painful" effects of the reduction in sentences for sexual assault in the ‘only yes is yes’ law and, in terms of gender-based violence, places orphans who are victims of this violence in the spotlight. VOX, for its part, promises to strengthen sentences for sexual assault, but eliminating the concept of male violence, which will be replaced by what they call "intra-family violence".

PSOE, PP and Sumar agree on the desire to push forward a law against human trafficking. The Socialist Party adds its aspiration to abolish prostitution and prohibit pimping. They then go on to reaffirm their position against surrogacy, a practice that is already illegal in Spain and which VOX also rejects, and which is not mentioned in the texts of either PP or Sumar.

Different feminist discourses are already part of our lives in Spain. It is now possible to come across a feminist shop, with articles with symbols that represent this just and necessary struggle. The feminist (r)evolution has been and is, a necessary movement for the fight for human rights in Spain and elsewhere.

7. REFERENCES

Chilton, p. (2004). Analysing political discourse: theory and practice. London: Routledge. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780203561218>

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

kress, g. (2010). Multimodality. Abingdon: Routledge

filardo-lamas, l., moráles-lópez, e. and floyd, a. eds. (2022). Discursive Approaches to Sociopolitical Polarization and Conflict. Oxon: Routledge

Speed, e. & mannion, r. (2017). The Rise of Post-Truth Populism in Pluralist Liberal Democracies: Challenges for Health Policy. Int. J Health Policy Management. 2017 May 1;6(5):249-251. doi: 10.15171/ijhpm.2017.19.

Van Leeuwen, t. (2007). Legitimation in Discourse and Communication. Discourse & Communication, 1 (1), 91-112

VAN LEEUWEN, T. (2018). MORAL EVALUATION IN CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS. *CRITICAL DISCOURSE STUDIES,* 15 (2), 140-153

PRISIONERAS DE LA MARGINALIDAD: MUJERES GITANAS EN EL SISTEMA PENITENCIARIO ESPAÑOL

ROMINA SOLEDAD GRANA
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA
RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Jaén (España)

1. INTRODUCCIÓN

Contextualizamos nuestro análisis en la ubicación de la mujer dentro de la sociedad donde están inmersos los centros penitenciarios y, a su vez, retratando las diferencias y desigualdades reflejo de los anales institucionales donde hallamos a la mujer privada de libertad. Desde esta mirada, resulta acertado posicionar a las prisiones como un *no lugar* en palabras de Marc Augè (1993) "si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar" (p.83); así pues, las prisiones, se configuran como un no lugar carcelario de tránsito y vacío, que está cargado de simbolismos patriarcales y segregaciones de género a tomar como origen de la problemática.

Una de las miradas sobre la que versar este trabajo es la línea de estudios denominada como *criminología de género*, la cual nos permite indagar en la reflexión de la invisibilidad y falta de atención sobre el colectivo de las mujeres presas, circunstancia que nos lleva a investigar sobre su perfil criminológico y social específico (Yagüe, 2007, p.4). De este modo, reafirmándonos en lo expuesto por Estíbaliz de Miguel (2015), los acercamientos al entorno carcelario han adolecido tradicionalmente de un sesgo androcéntrico, ya que la ausencia de las mujeres

y la consecuente perspectiva de género, han tendido a extraer conclusiones parciales sobre el fenómeno de las prisiones y su universo desigual (Gallizo, 2013), dejando latentes grandes lagunas en la acción sobre su singularidad.

En España, actualmente, la población reclusa femenina comporta un 7% de la población penitenciaria de la totalidad del territorio nacional[126] y, a pesar de no contar con ningún tipo de registro que clasifique el grupo étnico de las personas privadas de libertad, se estima que las mujeres gitanas representan aproximadamente el 25% de las internas españolas.

Para profundizar en esta cuestión, tomaremos el informe elaborado por el Equipo Barañí (2001, p.14), una investigación social de referencia sobre las mujeres de etnia gitana intramuros en nuestro país. Este estudio asevera cuatro afirmaciones que componen el mosaico de caracteres relevantes sobre las mismas:

- Aproximadamente una de cada cuatro reclusas españolas es gitana.
- La población gitana en España se estima que representa en torno al 1,4% del total.
- La sobre representación de las gitanas en el circuito penal-penitenciario, supera con creces la que sufren otros colectivos históricamente discriminados.
- España es el país europeo con mayor porcentaje de mujeres encarceladas, que representan cerca del 10% de la población penitenciaria.

Dicha investigación apunta que dentro de los colectivos mayoritarios de personas que cumplen algún tipo de condena encontramos, junto a la comunidad gitana, jóvenes en situación de marginación y personas inmigrantes. Muchos miembros de estos colectivos padecen

[126] Datos oficiales de las estadísticas penitenciarias del mes de septiembre de 2023, de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, del Ministerio del Interior del Gobierno de España. El total de la población penitenciaria asciende a 56.243 personas, divididas en 52.294 hombres (93%) y 3.949 mujeres (7%).

enfermedades graves, exclusión laboral y, en bastantes casos, una severa adicción a las drogas ilegales; gran mayoría de estas personas no han golpeado, ni violado, ni asesinado a nadie, y muchos de ellos son padres o madres y poseen estrechos lazos de parentesco. Es, en este último punto, donde las mujeres-madres gitanas sufren la mayor de las discriminaciones, no sólo como mujeres privadas de libertad, sino como mujeres que no han cumplido con la misión y responsabilidades esperadas dentro de su contexto social y familiar.

Siguiendo a María Naredo (2004, pp.68-70), resulta como hecho constatable que la mujer que delinque obtiene un mayor reproche social que el hombre, pues no ha sabido comportarse conforme al rol que le viene asignado por la sociedad: sumisa, pasiva, obediente, garante del orden familiar, mediadora en los conflictos, protectora de los miembros de la familia, etc., ocasionando, por el hecho de estar reclusa, una falla en el sistema de expectativas de la propia comunidad, y acentuada en el caso de la mujer gitana, ya que además de dichos factores, interviene el hecho de haber criminalizado a toda una comunidad. Según esta misma autora, nos proponemos varios horizontes para la reflexión: por un lado, poner rasgos humanos al término de las *nuevas reclusas* de nuestras cárceles, haciendo una fotografía de la realidad social, económica y delictiva de las mismas y, por otro, utilizar este retrato para cuestionar algunas de las premisas en las que se asienta nuestro sistema penal. En este sentido, Estíbaliz De Miguel (2014. p.76) nos vislumbra la cuestión de la visibilización de las mujeres en el sistema penitenciario y, al mismo tiempo, nos aporta una mirada crítica feminista que permita atajar el sesgo androcéntrico que ha caracterizado tradicionalmente a los estudios sobre las cárceles, pivotando en el círculo vicioso de empobrecimiento-criminalización-exclusión.

Actualmente las prisiones españolas funcionan bajo unos parámetros tratamentales que presentan expectativas alentadoras en términos de la puesta en marcha de programas tendentes a la reeducación y reinserción social penitenciaria, sin embargo, en el caso de las mujeres -y más concretamente, las gitanas-, dado que los módulos femeninos se encuentran en prisiones de hombres, la tarea de la implementación de una perspectiva de género cobra un segundo plano: y es que hablar de cárceles de

“mujeres” puede (re)producir mecanismos de exclusión legitimados en las políticas penitenciarias (Osuna, 2018) y, desde esta retrospectiva, el paisaje se presenta bien distinto a la intencionalidad teórica de base.

Por tanto, es conveniente señalar que el colectivo de mujeres internas tiene unas necesidades, unas problemáticas y unas características que, sumados a los antecedentes familiares, culturales y socioeconómicos, no afectan por igual al género masculino en situación de internamiento. Así pues, en la presente antesala, resulta imprescindible pararnos a repensar nuestro estudio desde la importancia de visibilizar la interseccionalidad en la intervención e investigación social, analizando la convergencia de las estructuras de poder extra e intramuros y los sistemas desigualitarios en clave de género.

2. OBJETIVOS

Asentadas estas iniciales premisas, ahondamos en la discriminación femenina (y gitana) en situación de internamiento a través del racismo extensivo a toda la comunidad gitana en nuestro país, tal y como afirma Tomás Calvo (1990) “el factor fundamental de la marginación gitana - no el único- es su situación estructural de clase dentro del proceso productivo español. Pero también, y además, los gitanos son discriminados por su pertenencia a una etnia infravalorada: existe en la sociedad dominante y en la cultura española un petrificado repertorio de prejuicios y estereotipos contra los gitanos, que dificultan la convivencia, perpetúan la discriminación y refuerzan la situación marginal de clase” (p. 20); en esta tesitura, la criminalización de la sociedad gitana y la reclusión se suman y entrelazan con frecuencia a las circunstancias enumeradas, cerrando la espiral de marginación y cárcel (Martín, 2002, p.154).

Nos planteamos también el objetivo de analizar los patrones de igualdad en las cárceles, citando tres aspectos destacados: a) las internas mujeres parten de una situación de desigualdad más desventajosa aún que el resto de mujeres, hecho que se agrava para las mujeres gitanas; b) el propio personal responsable no muestra interés por acortar distancias y hacer que la igualdad sea real; y c) en prisión alcanzar la igualdad

requiere mucho más esfuerzo, ya que estamos ante un contexto que reproduce más fácilmente los sesgos típicos del patriarcado.

A pesar de suponer que la situación de reclusión es un paréntesis transitorio en el devenir de una persona y que no subsume la totalidad de sus años, esta afirmación puede quedar contrariada por quienes sostienen que el paso por las cárceles deja una impronta indeleble, -sobre todo si se pasan muchos años en ella o se producen intermitencias de entradas y salidas- (Kalinsky, 2004, p.4), produciendo el indeseable efecto de la normalización de la prisionización y la asunción salvadora de la vida tras las rejas, transformándose la dinámica carcelaria en el telón de fondo de una vida que pasa por esta institución.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se fundamenta en una metodología cuyo principal enfoque se basa en la revisión documental de información relevante sobre las mujeres gitanas en contextos penitenciarios. La elección de esta metodología se debe a la necesidad de comprender y analizar de manera profunda y objetiva la situación de las mujeres gitanas que se encuentran privadas de libertad; esta técnica implica la búsqueda, recopilación y análisis sistemático de documentos, informes, estudios académicos, estadísticas gubernamentales, y cualquier otra fuente escrita que contenga información relevante sobre las mujeres gitanas en prisiones. Se han consultado diversas fuentes, incluyendo bases de datos académicas, archivos gubernamentales, informes de organizaciones no gubernamentales y literatura científica especializada.

Se ha llevado a cabo una selección cuidadosa de los documentos incluidos en el estudio y los criterios de inclusión se han establecido para asegurar la calidad y relevancia de la información recopilada. Se han priorizado los documentos que ofrecen datos cuantitativos y cualitativos sobre las condiciones de vida, los desafíos en la intervención, las experiencias en el sistema penitenciario y las barreras que enfrentan las mujeres gitanas en prisión. Una vez recopilada la información relevante, se procedió al análisis y síntesis de los datos. Este proceso implicó la organización cuidadosa de la información para identificar

patrones, tendencias y disparidades en la experiencia de las mujeres gitanas en prisiones. Se utilizaron herramientas analíticas para examinar críticamente los datos y extraer conclusiones fundamentadas.

Además del análisis de datos, se ha implementado una reflexión profunda sobre el contexto histórico, social y cultural en el que se insertan las mujeres gitanas en prisión, así como la propia investigación etnográfica y entrevistas no formales con profesionales y personal voluntario que trabaja con personas privadas de libertad: esta contextualización es crucial para comprender las dinámicas subyacentes que contribuyen a las experiencias particulares de estas mujeres en el sistema penitenciario y su confrontación con el despliegue teórico seleccionado.

En cuanto al material, nuestro foco de atención metodológica son las prisiones y sus habitantes, esos "lugares sociales donde se produce con mayor intensidad la dinámica criminógena y, en general, donde se estudia la performance de estas instituciones como la forma más violenta de control social", en palabras de Beatriz Kalinsky (2004, p.4).

Así, abordando el estudio de las cárceles, con una mirada socioantropológica, nos hemos centrado en el establecimiento de una serie de descriptores/palabras clave que recorren desde la situación penitenciaria en España, pasando por la cuestión de género intramuros, revisando la situación de las minorías étnicas en internamiento y, en concreto, de la mujer, y cerrando este ciclo con el contexto de la marginación de la comunidad gitana y la victimización femenina fruto de su propio contexto de origen.

Investigar a la comunidad gitana en prisión resulta de gran complejidad ya que, a pesar de poder consultar estadísticas actualizadas sobre distribución de reclusa por sexo, grupos de edad y tipología delictiva, no puede contarse con una cuantificación de las personas gitanas en prisión. En este sentido, en palabras de Elixabete Imaz y María Teresa Martín (2007, p.220), las mujeres gitanas no son diferenciadas en su registro de entrada en prisión del resto de las residentes, no indicándose en ningún momento su pertenencia étnica, siendo la consecuencia de ello que es imposible un recuento de las personas encarceladas de dicha etnia. De gran interés ha sido la aproximación al ámbito de estudio que ha ofrecido

el análisis del ya citado anteriormente Equipo Barañí (2001, p.117), sobre mujeres gitanas y Derecho penal: según los datos que recoge, la magnitud de las penas se debe a varias causas, pero sobre todo a tres: a) el tipo de delito, contra la propiedad y contra la salud pública, b) la reincidencia, que es muy alta en las mujeres gitanas y c) la falta de alternativas y eximentes, en particular las asociadas con la desintoxicación. El análisis de las condenas pone de manifiesto la evidencia de la criminalización, no sólo de ciertos individuos, sino de familias enteras.

La praxis de la presente revisión reflexiva se materializa al tomar el subjetivo punto inicial de lo difícil que es ser gitano en una sociedad mayoritariamente distinta: ser mujer gitana es un hito mucho más complicado, cuanto más, con las características del pueblo gitano en su voluntad de mantener una identidad propia frente a los sucesivos intentos de asimilación de la sociedad no gitana (Pérez, 2008, p.111). De manera particular, la mujer gitana-reclusa-marginal se configura confusa de analizar dada la amalgama de prejuicios y estereotipos sobre su identidad particular y con las limitaciones del hostil espacio penitenciario para la investigación. De tal modo, estamos ante una cuestión de una complejidad considerable y con múltiples aristas, en cuyo resultado es importante hacer destacar la propia metodología de investigación, donde la dicotomía inclusión/exclusión es una variable relevante de estudio.

Tal y como refiere Beatriz Kalinsky (2004, p.6), al interaccionar con el sujeto objeto de estudio se ha de mantener una distancia metodológica saludable, que nos permita el cambio de perspectivas poniendo todo lo que surge a consideración de nuestro análisis, debiendo construirnos y reconstruirnos todo el tiempo como investigadores, al poner nuestro punto de mira en individuos con una realidad social cambiante y plagada de matices culturales, en el eje espacio-temporal de su paso por la institución penal. Del mismo modo, al estar hablando de prisiones, con la sensibilidad de los datos y con el compromiso de la ciencia social, tomaremos el discurso de Jesús Valverde (2001, p.27), el cual nos apunta a la necesidad del olvido del delito: “al educador y al investigador le deben interesar todas esas cosas que constituyen la biografía de la persona. Por eso aquí no pretendo hablar de delitos, sino de personas y de sus vidas”.

4. RESULTADOS

Una vez dentro del circuito penitenciario, un entorno tan masculinizado y arraigado en las sociedades desiguales, donde la falta de confianza y el temor al delito tiñen toda la estructura social, la sociedad en general y los legisladores en particular, muestran una mayor disposición a encarcelar a la gente y a las acciones punitivas más que reinsertadoras hacia las personas que delinquen (Wilkinson, Pickett y Vidal, 2009, p.179), y quienes se instalan de manera firme en una nueva identidad, la de "ser preso" o "ser presa", tratan de adecuarse a una vida en donde la restricción y la prohibición es el denominador común y avasallante -lejos de la ilusión de la reeducación y reinserción social penitenciaria-. Se requiere, como afirma Pedro Fraile (2020), repensar y discutir el sistema punitivo traducido en números de proporcionalidad entre delito y pena bajo la premisa del encierro.

En las cárceles de mujeres, por las propias particularidades del colectivo, en esta identidad generada suele observarse una actitud pendular, consistente en momentos de rebeldía que se suceden a otros de mansedumbre, dependiendo del estado general de salud psíquica y física de la persona y del diagnóstico positivo que vaya haciendo de la situación de su entorno familiar o más allegado (Kalinsky, 2004, pp.4-5).

Cuando la mujer entra en prisión sufre una gran desorientación y falta de comprensión de todo el proceso de detención, juicio y encarcelamiento, lo que las sitúa muchas veces en un lugar de mayor indefensión (Martín, 2002, p.157). En el caso de las mujeres gitanas, nos encontramos que los Equipos de Tratamiento, encargados de velar por los mecanismos para facilitar la reincorporación a la sociedad, fundan la denegación de instrumentos de suma importancia en el tratamiento a dichas reclusas, tales como permisos o pronósticos positivos para la aplicación del tercer grado, debido al “ambiente negativo” o el “ambiente proclive al delito” en que supuestamente viven, con la consiguiente traba en su proceso de reinserción social (Martín, 2002, p.169). En este sentido, hay una exclusión latente que deja entreverse, tanto en la vida cotidiana de la supervivencia emocional en un centro penitenciario, como en la logística discriminatoria de recursos y asignación de los mismos.

De igual forma, la mujer gitana aterriza en un entorno donde predomina un desconocimiento global de sus diferentes características, sociales y personales, lo cual las hace vulnerables a la entrada en el mundo penal y ante el desentendimiento sus necesidades (Yagüe, 2007, p.1) y atributos de la subcultura carcelaria.

No resulta extraña la realidad silenciada -aunque generalizada- de la preferencia de una parte importante del personal funcionario de las prisiones para no trabajar en departamentos de mujeres ¿qué está ocurriendo en realidad? Según Catarina Frois (2021), el propio personal de los establecimientos penitenciarios también puede convertirse en agentes de discriminación y estigmatización, activa o pasivamente.

En cuanto al ámbito familiar y sus responsabilidades asociadas, las reclusas gitanas tienen más de tres hijos a su cargo, para las cuales no existen alternativas reales a la cárcel; a esto podemos añadir que el 62% de estas mujeres tienen familiares cercanos en la cárcel, y se afirma que la intervención del aparato punitivo está produciendo una importante desvertebración familiar y comunitaria (Naredo, 2004).

Completando este enfoque, hay una circunstancia fundamental que tiñe especialmente el ingreso de cualquier mujer en la prisión, pues si para un hombre el encarcelamiento tiene consecuencias graves en el ámbito familiar, cuando se trata de una mujer, madre de familia, este hecho es vivido por ellas como un auténtico cataclismo. La mujer, a su ingreso, trae consigo en su bagaje personal, la culpabilidad, la angustia e incertidumbre por las responsabilidades familiares que tienen en el exterior -hijos, padres o personas dependientes e incapacitadas que dejan sin asistir-, la pérdida de la vivienda o incluso la inseguridad hacia el mantenimiento de la estabilidad marital, en definitiva, la quiebra de los roles de la asunción y gestión del cuidado (Saulesleja y Pena, 2018, p.34). Del mismo modo, se sufre la impotencia ante la previsión de consecuencias irreversibles en la red familiar por su encarcelamiento, su ausencia en las enfermedades o ante la adolescencia de los hijos -que pueden verse encaminados a la drogodependencia o a engrosar pandillas o redes delictivas- (Yagüe, 2007, p.7). En este sentido, nos afianzamos en la tesis de Carmen Osuna (2020), que indica que es preciso analizar

la cárcel y los procesos de reinserción como una rueda que se retroalimenta cuando el verdadero problema es la falta de recursos propios.

La criminalidad de las mujeres y el aumento sufrido son explicados por María Naredo (2004, p.70), en base a tres factores:

- El incremento de lo que se ha denominado la feminización de la pobreza (entre los pobres una gran mayoría son mujeres solas con cargas familiares).
- La tendencia cada vez más acusada en los países occidentales a la criminalización de los pobres. Un gran porcentaje de las mujeres encarceladas actualmente en nuestras cárceles son, por ejemplo, extrajeras jóvenes que delinquieron en verdaderos estados de necesidad.
- El endurecimiento de la política antidroga, que golpea fundamentalmente a los últimos eslabones de la cadena de venta.

La gran mayoría de las reclusas mujeres está presa por este tipo de delitos (contra la Salud Pública), junto a delitos contra el Patrimonio y el orden socioeconómico[127].

Del estudio del Equipo Barañí (2001, p.18) extraemos resultados muy clarificadores sobre el presencialismo de la mujer gitana en las cárceles españolas, tales como la representación ya mencionada y la larga condena que sufren -en torno a 6,7 años internas-, lo cual conlleva trastornos psicológicos de primer orden, sufriendo un proceso socialización en la subcultura carcelaria muy pernicioso de cara a su posterior reinserción.

---

[127] Según datos de septiembre de 2023, de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, del Ministerio del Interior del Gobierno de España, las condenas de las mujeres en los centros penitenciarios españoles atienden el siguiente orden (incluyendo las penas recogidas en el Código anterior a la reforma de 1995 y las reflejadas en la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de diciembre, del Código Penal vigente): Seguridad Interior, contra las Personas, contra la Propiedad, por Faltas, Homicidio y sus formas, Lesiones, contra la Libertad, contra la Libertad sexual, contra el Patrimonio y el orden socioeconómico, contra la Salud Pública, contra la Seguridad del Tráfico, Falsedades, contra la Administración y Hacienda Pública, contra la Administración de Justicia, contra el Orden Público y por faltas, como principal clasificación de tipología delictiva.

Asimismo encontramos dos aspectos relevantes a destacar: a) la transformación de la percepción de gitanas criminales, a *criminalización de las gitanas*, con el consecuente proceso de victimización de las mismas y b) la problemática de analizar un colectivo invisibilizado, fuertemente, debido a esa inexactitud e ignorancia hacia el número y caracteres de las mujeres gitanas encarceladas y a los escollos para adaptar los programas y actividades de tratamiento penitenciario a las demandas específicas de su idiosincrasia. No sin menoscabo de la ostentación de la concepción de la mujer delincuente como una persona loca, más que mala, como uno de los temas omnipresentes en el espacio criminológico (Almeda, 2002).

En el caso de la mujer gitana, tal y como afirman Ana Ayuste y Montserrat Payá (2004, p.111) "la mujer gitana sufre, en general, una triple discriminación: por el hecho de ser mujer, por pertenecer a una minoría étnica subordinada y por carecer de formación básica necesaria para acceder al mundo del trabajo y a otros ámbitos de participación social y ciudadana". El caballo de batalla de la inserción social de las mujeres gitanas pasa irremediablemente por la inserción laboral, difícilmente conseguida una vez dentro de la espiral de racismo que tatúa a las personas privadas de libertad, provocando un cíclico entorno marginal donde no hay cabida para las oportunidades formativas y experienciales.

Por otra parte, según Noelia Igareda (2007, p.100) las mujeres "tienen mucho miedo al estigma social que supone el haber estado en prisión. Temen ser descubiertas y esto genera procesos de ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Creen que todo el mundo va a descubrir su pasado carcelario. Si consiguen encontrar un trabajo e insertarse en la sociedad, deben inventar unos o muchos años de su vida para ocultar ese pasado". Bajo esta óptica, Fanny Añaños (2010, p.83) indica que la relación de las mujeres con un entorno vulnerabilizado (pobreza, exclusión, estigmatización o abusos y consumo de drogas, entre otros factores) genera baja autoestima y escasa confianza en sí mismas, reproduciendo la herencia de lo vivido a lo largo de su vida y la consecuente minusvaloración sufrida.

De tal forma, afirmamos que las mujeres viven su encarcelamiento de forma distinta al hombre y, por ello, sería necesario promover para ellas

medidas específicas, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, se olvida el mayor sufrimiento que provoca su ingreso en prisión -responsabilidad mucho más arraigada en el caso de las gitanas-: el entender que están desatendiendo sus obligaciones familiares (Yagüe, 2007, p.7), con los problemas emocionales que conlleva.

En definitiva, según sostiene Dolores Juliano (2004, p.40), estar ubicadas en los márgenes del sistema o excluidas de él tiene severas consecuencias para la inserción, ya que implica políticas de acción que van desde el asistencialismo a la represión, fiel reflejo de la situación social penitenciaria, cuya ejecución se asemeja a la realidad de varias décadas por detrás del momento actual.

5. DISCUSIÓN

Como punto de partida en nuestra discusión hacemos necesario tomar la perspectiva de Cristóbal Sánchez y Xabier Caño (2012, p.173) "hay que viajar por el interior carcelario para saber de las personas que están ahí, hombres y mujeres; para averiguar qué diablos es la prisión más allá de la imagen que muestran las malas o buenas películas de cárceles, más allá de los tópicos creados y creídos a pies juntillas, porque algunos de esos tópicos, de esas sinrazones, no son otra cosa que el fruto de nuestros miedos y de los ajenos", para dejar de vagar por los rincones del rechazo y del miedo cuando de intervención social penitenciaria se trata.

Junto al perentorio cambio de mirada, en las últimas décadas se han apreciado modificaciones sustanciales en las estructuras de los establecimientos penitenciarios de nuestro país y, como recoge Anaïs Quiroga (2022), se han de identificar aquellos ámbitos que deben ser abordados en la intervención socioeducativa, que tienen que ver con los problemas familiares, la victimización, las toxicomanías, la enfermedad mental, el control emocional, y los déficits educativos y laborales.

Sin embargo, a pesar de los avances tratamentales y la equiparación de recursos destinados a hombres y mujeres, aún estas instalaciones están muy lejos de encontrar la paridad, pues las complicaciones organizativas impiden que las mujeres puedan disfrutar de determinadas zonas y servicios, v.gr.: en muchos de ellos no existen espacios en las

enfermerías para las mujeres o no se les permite el acceso a módulos terapéuticos (Yagüe, 2007, p.4).

Como fruto de nuestra reflexión, se extrae uno de los problemas fundamentales de las mujeres gitanas en las prisiones: su periferia. Este emplazamiento se asemeja tanto a extranjeras como a gitanas (casi la mitad de las reclusas en las cárceles españolas). Asimismo, son mujeres que provienen de grupos desfavorecidos, externos o no asimilados por la sociedad hegemónica y se encuentran en una situación de merma de sus derechos como ciudadanas, tratándose, en muchos casos, de mujeres pobres (Imaz y Martín, 2007, pp.217-219).

La visibilización del proceso de exclusión, criminalización y encarcelamiento de las mujeres gitanas ha permitido poner sobre la mesa la necesidad de un debate sobre el fracaso penal, judicial y social que supone esta situación para la sociedad española, así como la urgencia de encontrar soluciones alternativas al tratamiento penal de los problemas sociales (Martín, 2002, p.170).

Son mujeres que pertenecen a una comunidad con un fuerte patriarcado, una gran falta de libertad y una enraizada limitación de sus opciones personales en aspectos fundamentales de la vida; estas mujeres llevan a cuestas la histórica discriminación de la que es objeto la comunidad gitana desde hace cinco siglos, convirtiéndose en el chivo expiatorio de su propio grupo étnico. De igual forma, las mujeres dentro de su comunidad ostentan un papel central en el mantenimiento de la familia y la situación de criminalización y el encarcelamiento que, con suma frecuencia se añaden a las circunstancias ya descritas, completando el puzzle de marginación, estigmatización y racismo en la vida de muchas mujeres gitanas que pasan por prisión. En relación a esta afirmación, el Equipo Barañí (2001, p.15), concluye que dichas mujeres soportan la prismática marginación de ser mujer, pertenecer a una etnia minoritaria y, en la mayoría de los casos, ser pobre, con la consecuente aporofobia que también sufren.

A tenor de lo anterior, es destacable centrar nuestra atención en cómo las características de las mujeres gitanas encarceladas rompen con los estereotipos que circulan sobre las mujeres presas, ya que se las tiende

a esbozar como mujeres solas y desarraigadas de su entorno y, en este caso, casi el 90% de las presas de etnia gitana son madres. Desde esta perspectiva, cabe destacar que la ruptura o distanciamiento de sus entornos familiares y sociales, especialmente de los hijos, influye negativamente en la evolución penitenciaria (Rivera-López y Añaños, 2021).

Como se ha indicado, la gran mayoría de las mujeres presas están encarceladas por delitos contra la propiedad -hurtos y robos-, aunque el delito que más mujeres gitanas lleva a la cárcel es el de comercio con drogas ilegales -más del 60% de las presas-, a pesar de ser ellas el último eslabón en la cadena de venta de droga al por menor. En cualquier caso, sean consumidoras o no, todas tienen en común el vivir en un entorno familiar y social en el que la espiral de la drogadicción es una constante en su historia de vida (Imaz y Martín, 2007, pp.220-222).

La situación de exclusión social viene dada, entre otros factores, por su posición marginal, en términos generales, y en gran medida por su alejamiento al mercado de trabajo y la lucha contra el arraigado prejuicio antigitano y la consecuente estigmatización del colectivo (Pérez, 2014, p.98). Un factor explicativo de este dato aportado sobre la incorporación laboral es que, como sostiene Elisenda Ardevol (1994, p.98), en la cultura tradicional gitana, la base del conocimiento real es la experiencia -que se alcanza con la edad- y la competencia ocupacional y el prestigio se basan en otros valores y no en la inclusión laboral (como desde el punto de vista no gitano). Esta dicotomía que se simplifica en identidad/acceso al mercado laboral va a ser el hilo conductor que acompaña en paralelo a todo sistema sociocultural gitano como fin y principio de la inserción social.

Según Moles-López, Burgos-Jiménez y Añaños (2023), las mujeres experimentan una vivencia de la situación de internamiento muy distinta a la de los hombres, cuyas necesidades y características propias determinan sus procesos de reinserción, por lo que la intervención habrá de conducirse hacia el camino más propicio y facilitador de preparación para su vida en libertad. Esta situación de vulnerabilidad se ve agravada por su *invisibilidad* en el sistema penitenciario que, como pone de relieve y nos recuerda Carmen Navarro (2018, p.138), está pensado por

hombres y para hombres, que responden a determinadas necesidades sin distinción de género (Llera, 2019, p.293).

En suma, el cerrojo y las rejas provocan un profundo fracaso del sistema penal en su función pretendidamente reinsertadora y resocializadora, que queda patente cuando, tras un largo período de internamiento, estas mujeres se encuentran en la misma casilla de salida. Tal y como nos expone Concepción Yague (2007, p.4), es necesario acometer un verdadero debate social sobre el trato que reciben las mujeres que sufren castigo penal por la trasgresión de las normas sociales, pero que a su vez son víctimas de una situación de desventaja social que se ceba en las personas más desfavorecidas. La política penitenciaria es sexista en cuanto que no atiende las características de las mujeres y en cuanto a que trata igual a lo que es diferente, precisando de acciones de otra índole y especificidad (De Miguel, 2015).

6. CONCLUSIONES

Uno de los aspectos fundamentales explorados en la presente investigación se ha centrado en la cuestionada diferenciación de roles arraigada en los grupos socioeconómicos y culturales de índole patriarcal, de los cuales proviene la mayoría de la población reclusa. Estos grupos mantienen anclados los tradicionales esquemas de distinción de género en las prisiones. La divergencia se manifiesta de manera evidente en la configuración de los establecimientos penitenciarios españoles, que han sido gestionados históricamente por y para hombres, donde las mujeres reclusas han ocupado sistemáticamente una posición secundaria debido a su inferior representación numérica y a su menor propensión a conflictos en comparación con la población masculina.

Esta desigualdad ha conducido a la perpetuación histórica de factores discriminatorios, como la falta de acceso a espacios adecuados, condiciones de alojamiento menos favorables, distanciamiento de su entorno familiar y protector, así como la mezcla de perfiles criminales, entre otros. Del mismo modo, en la diferenciación de roles se destaca el componente emocional asociado a la pena de prisión, generando

necesidades específicas para las internas, cuyo cumplimiento de la pena resulta aún más desafiante.

La mayoría de las internas son esposas y madres que provienen de entornos familiares desestructurados, donde el consumo de drogas, el maltrato y las agresiones son lamentablemente comunes. Además, arrastran historias de desempleo y precariedad laboral, lo que a menudo las lleva al tráfico y consumo de sustancias ilícitas. Muchas de ellas también padecen historiales clínicos con prescripciones de ansiolíticos y/o antidepresivos, antes incluso de ingresar a prisión, añadiendo a su situación el estigma de la marginación por pertenecer al grupo étnico gitano.

La mujer, tanto dentro como fuera de prisión, asume la responsabilidad principal sobre los hijos: a pesar de que algunas parejas son responsables de los delitos que llevan a estas mujeres a cumplir condena, se desentienden de sus responsabilidades parentales. En algunos casos, los hijos son tutelados institucionalmente, incluso haciéndoles perder la patria potestad, lo que aumenta la presión y contribuye a desequilibrios emocionales y psicológicos con graves y perjudiciales consecuencias para la salud.

En el entorno carcelario, las mujeres enfrentan diferencias y prejuicios que generan desigualdades de género, agravadas por la separación física de su entorno habitual. Así, el interior de la prisión se convierte en un contexto donde se hacen más evidentes los efectos nocivos de la segregación laboral por género, una situación que, en algunos casos, los profesionales penitenciarios mantienen y refuerzan con prejuicios y estereotipos sexuales.

La historia de las mujeres gitanas está marcada por factores de marginación social previos a su encarcelamiento, donde es imperativo reconocer la necesidad de implementar medidas de acción positiva para abordar las discriminaciones históricas sufridas por este colectivo. Ha de establecerse un enfoque tratamental que busque igualar las diferencias y romper con la exclusión exacerbada que se experimenta durante el internamiento, que se aleje de la simple contención, considerando la reclusión como una oportunidad educativa y socializadora.

7. REFERENCIAS

Almeda i Samaranch, E. (2002). Corregir y castigar: El ayer y hoy de las cárceles de mujeres. Bellaterra.

Añaños, F. T. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la Educación Social. En F. T. Añaños, *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 77-100). Gedisa.

Ardevol, E. (1994). Vigencias y cambios en la cultura de los gitanos. En T. San Román, *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos* (pp. 61-108). Alianza.

Augé, M. (1993). *Los "no lugares", espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.

Ayuste, A. y Payà, M. (2004). Mujer gitana y educación: un camino hacia los Derechos Humanos. *Encounters of Education*, *5*, 101-124.

Calvo, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Antrophos.

De Miguel, E. (2015). *Relaciones amorosas de las mujeres encarceladas*. Universidad del País Vasco.

De Miguel, E. (2014). Encarcelamiento de mujeres. El castigo penitenciario de la exclusión social y la desigualdad de género. *Zerbitzuan*, *56*, 75-86.

Equipo Barañí (2001). *Mujeres gitanas y sistema penal*. METYEL.

Fraile, P. (2020). Discursos penitenciarios, encierros y celdas: las Cárceles Modelo de Madrid y Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *24*(642).

Frois, C. (2021). Violencia(s) en prisión. Contribuciones para una reflexión sobre el contexto penitenciario. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 16*(3), 489-512.

Gallizo, M. (2013). *Penas y personas. 2810 días en las prisiones españolas*. Debate.

Igareda, N. (2007). En A. I. Cerezo y E. García (Coords.), *La prisión en España: una perspectiva criminológica* (pp. 75-100). Comares.

Imaz, E. y Martín, M. T. (2007). Las otras otras: extranjeras y gitanas en las cárceles españolas. En B. Biglia y C. San Martín (coords.), *Estado de wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género* (pp. 217-227). Virus Editorial.

Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales*. Cátedra.

Kalinsky, B. (2004). La metodología de investigación antropológica en ambientes criminógenos. Un estudio de caso. *Gazeta de Antropología*, *20*, artículo 36, 1-9.

Llera, M. R. (2019). Maternidad en el encierro: mujeres, madres y prisión. En L. Pitlevnik (Comp.), *Superpoblación carcelaria. Dilemas y alternativas*. Didot.

Martín, T. (2002). Mujeres gitanas y el sistema penal. Revista de Estudios de Género. La ventana, 15 (2), 149-174.

Moles-López, E., Burgos-Jiménez, R. J., y Añaños, F. T. (2023). La prisión y su acción re-insertiva. Estudio socioeducativo y de género en España. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 30*.

Naredo, M. (2004). ¿Qué nos enseñan las reclusas? La criminalización de la pobreza desde la situación de las reclusas extranjeras y gitanas. *Humanismo y Trabajo Social*, *3*, 67-94.

Navarro, C. (2018). *El encarcelamiento femenino*. Atelier.

Osuna, C. (2019). "Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar": Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 14*(2), 277-298.

Osuna, C. (2020). Confinamiento, agencia y reinserción. Análisis etnográfico de una vida dentro y fuera de prisión. *Revista de Antropología Social, 29*(1), 33-45.

Pérez, O. (2008). Mujeres gitanas. De la exclusión a la esperanza. Universitas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, *7*, 109-146.

Pérez, O. (2014). *Por senda de justicia: inclusión, redistribución y reconocimiento*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Quiroga, A. (2022). *Perspectiva de género e intervención socioeducativa con mujeres en las cárceles españolas*. [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Archivo digital. http://hdl.handle.net/10347/30357

Rivera-López, M. y Añaños F. T. (2021). Redes personales como factores de riesgo y protección en mujeres privadas de libertad. *Revista Criminalidad, 63*(2), 17-32.

Sánchez, C. y Caño, X. (2012). Voluntarios en prisión. Ciudadanía en la sombra. PPC.

Saulesleja, S. y Pena, M. J. (2018). ´Semos gitanas (…) nosotras ya lo sabemos, los que tienen que venir son ellos´. Intersticios en la construcción de estereotipos acerca de las mujeres gitanas, desde una perspectiva antropológica de género. *Zona Franca. Revista del Centro de estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres, y de la Maestría poder y sociedad desde la problemática de Género*, *26*, 140-177.

Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Editorial Popular.

Wilkinson, R., Pickett, K., y Vidal, L. (2009). *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Turner.

Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica*, *5*, artículo 4, 1-23.

LAS MOTIVACIONES TURÍSTICAS DE LAS MUJERES DEL COLECTIVO LGBTIQ+. EL CASO DE A CORUÑA

SILVINA A. LÓPEZ LEMA
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Las metas planteadas por los objetivos de sostenibilidad social requieren la convivencia e integración de todas las personas, sin discriminar su género u orientación sexual. El género es diverso y fluido, lo cual da lugar a una multiplicidad de identidades dentro del colectivo LGBTIQ+, por esto mismo, resulta interesante captar la pluralidad de voces e historias dándole un espacio de difusión, ya que "entender las necesidades y las experiencias deseadas relevantes para las identidades LGBTIQ+ es esencial" (Ong et al., 2022, p. 1494).

Este estudio se centra en las mujeres gallegas de la provincia de A Coruña, cuyo colectivo de pertenencia ha sido golpeado recientemente por la tragedia del ataque homófobo sucedido en la playa de Riazor, resultando en la muerte de Samuel Luiz el 3 de julio de 2021. En este tipo de contextos siempre resulta importante realizar aportaciones que propicien la visibilidad, normalidad y aceptación de la diversidad.

El análisis de las motivaciones turísticas por medio de la teoría de los factores push y pull tiene una larga trayectoria, pero su aplicación en estudios LGBTIQ+ tiene un gap, pues no ha sido lo suficientemente explorado en mujeres del colectivo, así como tampoco en ciertos contextos geográficos como el gallego.

Uno de los factores que motivan el turismo es la anomia, respondiendo a la necesidad de escape. Los individuos buscan escapar de la falta de interacción social en las grandes ciudades, donde la solidaridad

orgánica no se desarrolla del todo (Durkheim, 1987), pero también de entornos en los cuales hay una falta de privacidad y demasiado contacto interpersonal (Dann, 1977), como pueden ser los entornos rurales.

Tanto el escape como la socialización (Crompton, 1979; Fernández et al., 2010; Liu et al., 2022; Pearce, 1982; Pereira & Silva, 2018) son considerados factores push vinculados a rutinas poco satisfactorias que generan tensión individual propiciando la búsqueda de relajación (Klenosky, 2002; Leguía et al., 2019). También, la búsqueda de libertad suele ser un factor importante para escapar de la imposibilidad de ser uno/a mismo/a en entornos opresivos y experimentar bajo una monitorización menos intensa que la existente en el entorno de origen.

Quienes viajan pueden estar buscando, también, una mejora del yo (Dann, 1977), en un contexto social en el cual la ambición es un valor importante, los individuos pueden frustrarse debido a que la posición ocupada en el espacio social puede resultar más estática de lo que la persona pudiese desear (Bourdieu, 1991). Los viajes dan, en ese caso, una oportunidad de probar otras versiones de uno/a mismo/a de manera lúdica y experimentar un balance de las aspiraciones personales de una manera inaccesible en el día a día.

En lo que respecta a los factores pull, la seguridad se muestra como una característica importante vinculada a las necesidades del colectivo (Martínez, 2016). La identificación de los sujetos con el entorno puede contribuir a su sensación de seguridad, al tener un respaldo simbólico para sus prácticas. Incluso puede constituirse en un signo de pertenencia, pues "cada grupo debe encontrar espacios y lugares, signos y señales, con los que se pueda identificar. Reforzar la identidad de grupo (…) no se contrapone a la integración global en la ciudad, sino que generalmente la facilita" (Borja, 2003, p.222). De esta manera, la inclusión de elementos tales como establecimientos o zonas catalogadas como LGBTIQ+ friendly, así como la existencia de fiestas del orgullo podrían ser considerados factores atractivos en la elección de un destino turístico.

Otro factor que cobra relevancia es la educación, vinculada al turismo cultural, el cual es un aspecto importante para las mujeres del colectivo (Monterrubio & Barrios, 2016; Weeden et al., 2016), quienes se

muestran interesadas en conocer la historia y el patrimonio cultural, realizando actividades específicas con el fin de aprender acerca de estos aspectos puntuales una vez se hallan en el destino.

En lo que refiere al aspecto económico de la sostenibilidad, tener en cuenta el poder adquisitivo de las personas con el fin de garantizarles el acceso a la actividad turística resulta clave.

Es preciso señalar que si bien múltiples estudios señalan que las personas del colectivo tienen un alto poder adquisitivo, sustentándolo en su condición de DINK[128] (Apostolopoulou, 2016; Forga, 2015; Larreche, 2020; Monterrubio & Barrios, 2016; Otero Paradela et al., 2015; Ram et al., 2019; Ródenas, 2020; Weeden et al., 2016), las circunstancias de las personas del colectivo podrían no corresponderse con esos estándares, tanto por encontrarse en situación de desocupación o bajos ingresos así como por la posibilidad de tener menores a cargo.

De hecho, hay otra teoría, basada en la economía feminista, que señala una situación económicamente desventajosa para las personas del colectivo, dado que en Estados Unidos cobrarían una fracción del salario de una persona heterosexual (D'Alessandro, 2016). Por otra parte, también observando la teoría de economía feminista, cabe destacar la discriminación salarial que ha afectado históricamente a las mujeres desde su incorporación al mercado laboral, percibiendo ingresos inferiores a los de los hombres. Incorporación al mercado que no ha representado una merma en las obligaciones vinculadas a la reproducción de la fuerza de trabajo en los hogares (Federici, 2016), destinando más tiempo que los varones a las tareas domésticas, lo que dificulta el progreso en el ámbito profesional.

Existe una creciente necesidad de conocer las motivaciones que las mujeres del colectivo LGBTIQ+ tienen para realizar una actividad turística. Tal como señalan Monterrubio y Barrios (2016), la mayoría de la literatura existente acerca de las prácticas turísticas del colectivo está dominada por una visión masculina y tiene su punto de enfoque en

[128] Haciendo referencia a la expresión en inglés "Dual Income no Kids", es decir, asumiendo que las familias homosexuales están constituidas por dos adultos con ingresos económicos y sin hijos/as.

contextos específicos (privilegiados) de países occidentales. En ese sentido, el presente estudio intenta hacer una pequeña colaboración a la diversificación de este tipo de investigaciones con el fin de visibilizar el mayor tipo de trayectorias vitales posible.

La Organización mundial del Turismo y la International LGBTQ+ Travel Association han producido dos informes detallados acerca de la actividad turística del colectivo (2012, 2017), debido a su relevancia. Estos estudios estiman que entre el 3% y el 7% de la población mundial es LGBTIQ+ y aplican una proyección considerando el número de turistas calculado por la Organización Mundial del Turismo para 2016, de esta manera, aproximadamente 36 millones de turistas a nivel mundial serían parte del colectivo (2017, p. 44). Esto pone de manifiesto la necesidad de reflexionar acerca de las necesidades, intereses y motivaciones de este segmento con el fin de ser capaces de ofrecer productos adecuados para el colectivo, lo cual representa una ventaja competitiva para cualquier destino.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Identificar los factores *push* y *pull* que influyen en el proceso de selección de un destino turístico por parte de las mujeres gallegas del colectivo LGBTIQ+.

2.2. Objetivos específicos

- Conocer las motivaciones internas (factores push) que tienen las mujeres LGBTIQ+ de Galicia al viajar.
- Identificar los factores pull que influyen en la selección de un destino por parte de las mujeres LGBTIQ+ de Galicia.
- Problematizar el estudio de factores push y pull en turismo LGTBI+ teniendo en cuenta los factores económicos de la población estudiada

3. METODOLOGÍA

Al haber escogido una temática y un caso de estudio que no han sido altamente explorados, sino por el contrario, que como se ha visto en el marco teórico, cuentan con escasos estudios específicos, se consideró que lo más pertinente sería realizar un estudio de carácter cualitativo. En este estudio, se realizaron entrevistas semi estructuradas con el fin de lograr una aproximación a las experiencias de las entrevistadas.

El cuestionario consistió en tres bloques: el primero de ellos de tipo sociodemográfico, el segundo orientado a preguntas de prácticas turísticas y el tercero concerniente a la oferta y las prácticas turísticas vinculadas al colectivo LGBTIQ+.

Las transcripciones de las entrevistas realizadas fueron analizadas en el software ATLAS.ti (Versión 22.2.3 para MAC), donde se trabajó con 53 códigos y 746 citas. Por último, cabe mencionar que con el fin de caracterizar la muestra estudiada y de establecer relaciones entre las características sociodemográficas de las entrevistadas y las motivaciones estudiadas, se ha optado por relacionar variables. Dichas relaciones entre variables fueron analizadas con IBM SPSS Statistics (Versión 25 para MAC). Este tipo de análisis se ha introducido con el fin de enriquecer el análisis de la muestra y en ningún caso cuenta con pretensiones de brindar unas conclusiones de tipo cuantitativo.

Se ha trabajado con una muestra construida con técnica mixta. Inicialmente ha sido de tipo intencional entre personas asistentes al club de lectura Queeruña de la Biblioteca Municipal Ágora, cuya temática es LGBTIQ+, así como también mujeres pertenecientes a las agrupaciones Les Coruña y Avante LGBT+.

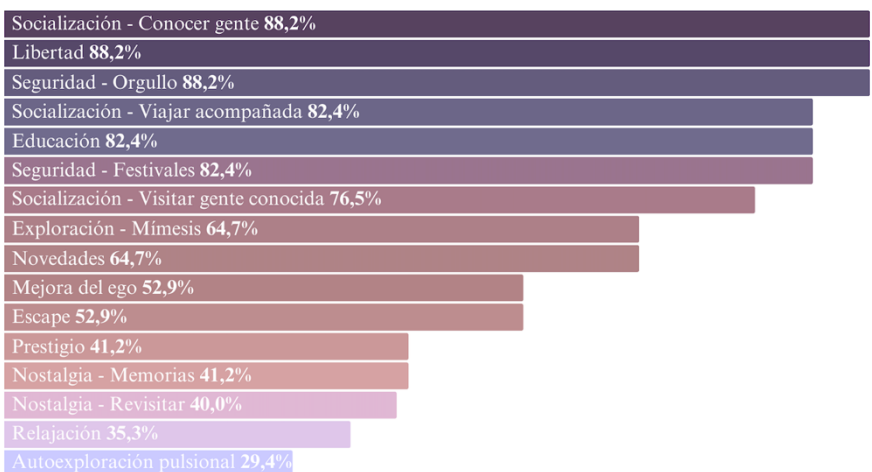
Las entrevistas se llevaron a cabo entre el 14 de noviembre y el 8 de diciembre de 2022, a través de la plataforma Zoom (Versión: 5.12.8 para MAC) y de manera presencial según se coordinó con las entrevistadas. En todos los casos, el perfil buscado ha sido el de mujeres cis que fueran parte del colectivo LGBTIQ+, cuyas edades oscilaran entre los 20 y los 40 años y que tuvieran vinculación con A Coruña.

Partiendo del entendimiento de que la orientación sexual forma parte de la esfera privada de las personas, el proceso de contacto con las personas entrevistadas ha sido cuidadoso de no inmiscuirse más de lo imprescindible. Ninguna de las entrevistadas fue requerida directamente para participar del proyecto, sino que fueron convocadas de manera indirecta a través de una publicación compartida por Instagram o una convocatoria por medio de grupos de WhatsApp. En ambos casos fueron las entrevistadas las que se pusieron en contacto expresando un interés en participar.

4. RESULTADOS

Un análisis general de las experiencias recogidas en el trabajo de campo muestra el nivel de motivación vinculado a los aspectos que hemos medido (ver Gráfico 1). Por una parte, dentro de los factores *push*, es posible identificar como motivaciones muy relevantes para las mujeres del colectivo LGBTIQ+ el conocer gente o viajar con otros/as como formas de socialización, sumadas a la búsqueda de libertad.

***GRÁFICO 1**. Nivel de motivación respecto a factores push y pull*



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en lo que respecta a los factores pull, destacan las acciones de asistir a celebraciones del orgullo o a festivales específicos como aspectos vinculados a la seguridad brindada por el sentido de pertenencia, así como una motivación hacia la educación expresada en una marcada preferencia por el turismo cultural.

4.1. Factores Push mejor valorados

Uno de los aspectos valorados positivamente en relación con la motivación de socialización, ha sido la realización de viajes en compañía de otras personas, la mayoría de las entrevistadas mostró una actitud positiva (82,4%), mientras que sólo un pequeño porcentaje mostró preferencia hacia viajar solas (17,6%). Quienes expresaron una actitud positiva han destacado que viajan con amistades o familiares: "familiares y amigos. Que ahora mismo no tengo pareja, sino supongo que también incluiría pareja" (E004) y con pareja "normalmente lo he hecho con grupos o con parejas, o tal" (E001). También una entrevistada hizo referencia a darle una mayor importancia a viajar acompañada luego de haber pasado tiempo aislada durante la pandemia: "Ahora post pandemia que ya hemos pasado tanto tiempo solos, tanto tiempo en pantallas necesito el calorcito de la del Aquelarre" (E013). Por su parte, las entrevistadas cuya opinión se consideró negativa fueron aquellas que si bien habían realizado viajes acompañadas en el pasado mostraban preferencia por viajar solas: "me gusta mucho viajar con amigas y así, pero cuando voy yo sola realmente lo disfruto un montón, mucho más" (E014), "normalmente viajo sola. Si tengo pareja, en pareja. Pero también tengo ese momento de viajar sola" (E015).

En el caso de viajar solas, varias entrevistadas señalaron el interés por encontrar gente allí donde fueran para compartir la experiencia: "si conozco gente ahí y tal y comparto igual el viaje con esa gente que conozco en el viaje, bien" (E001), "me puse aplicaciones para conocer gente y esas cosas. En algún viaje que hice sola, largo" (E004). Otras entrevistadas señalaron como beneficio de conocer a gente en el destino, el hecho de poder ver el sitio desde el punto de vista local: "conoces a gente, también de la propia ciudad, entonces no vas como, cómo, a ver perdón, no quiero que esté así despectivo, ¿no?, pero como el

mítico guiri" (E007), "he tenido oportunidad de viajar ya con gente en el país, de destino o en las ciudades de destino, y es mucho mejor porque puedes conocer más cosas." (E017).

Otro factor push sustancial ha sido la libertad y, en este particular, todas las entrevistadas se mostraron motivadas por experimentar la libertad que pudiera brindarles el destino de vivir su sexualidad sin miedos. Sólo un 11,8% de ellas se mostró interesada en visitar destinos donde suponían que su libertad de expresión podía verse coartada: "es curioso, pero tengo más curiosidad por verlo (refiriéndose a celebraciones del Orgullo) precisamente en estos países donde voy a correr riesgo" (E001); "mi pareja me comentó que ahora mismo, viajar como mujer sola en un país, en Marruecos, era complicado. Entonces, al saber esto, sí que te… Lo vas a hacer, pero te corta más" (E012).

El miedo, por otra parte, fue un elemento que apareció recurrentemente en las entrevistas siendo relacionado con la seguridad ofrecida por el destino para las disidencias sexuales, pero principalmente para las mujeres: "en Polonia, en Hungría y en ese tipo de lugares se palpa en el ambiente, o sea, yo sentía una inseguridad física constante y no por el hecho de pues de no considerarme hetero si no ya simplemente por ser una chica, ¿sabes? Entonces, pues sí. De hecho, las veces que viajé por esos lugares siempre iba con otras personas porque no sé, es como muy palpable esa sensación, ¿sabes?" (E006).

También las entrevistadas reportaron que en contextos adversos utilizan formas de lidiar con la inseguridad y el miedo, las cuales coartan su libertad: "siempre, yo creo que por defecto estoy como que, aunque no lo esté pensando, estoy muy alerta a eso, ¿no? Me miran mucho, no me miran mucho. Eh, me miran mucho sola, me miran mucho cuando voy con mi pareja. Aunque no tenga ningún gesto como afectivo. Eh, ¿no? Y si veo que la cosa como bueno qué bien, que no me miren, qué tal, no sé qué, pues igual hago el siguiente paso como de vale, gestos afectivos" (E005).

Algunas, por otra parte, afirmaron evitar los destinos donde se pudiera poner en riesgo su libertad o pudieran correr riesgos por ser libres: "yo

a África y todo eso para en alguna zona es como no voy a ir. Porque sino voy a tener que disimular y es como… no" (E015). Aunque reconocen que otra gente lo hace, no están dispuestas a correr el riesgo: "tengo amigas que sí que viajan a países que están fatal a ese nivel y les importa muy poco y de hecho son como que no les importa ir de la mano por la calle en lugares donde es, donde es abierta, donde van a recibir agresiones homófobas, como obvio que va a pasar. Y a mí me parece una locura que lo hagan, pero yo no soy capaz" (E017).

Es posible afirmar que se trata de dos motivaciones en tensión, el miedo con su consiguiente motivación de autopreservación y la libertad como forma de autorrealización. Algunas entrevistadas deciden realizar los viajes a pesar del miedo y otras directamente evitan hacerlos si saben o suponen que habrá riesgos de no ser aceptadas. En este sentido, se observa que no serían tanto el factor tiempo o la experiencia que tienen las entrevistadas respecto al turismo (Pearce, 1987), así como tampoco una serie de necesidades satisfechas que posibilitan la aparición de otras motivaciones (Maslow, 1943), lo que lleva a buscar la libertad. Más bien la motivación de experimentar la libertad en los viajes, puede surgir a pesar del riesgo, del miedo y del ambiente adverso, lo cual respalda la complejidad de las motivaciones humanas y la necesidad de estudiarlas de forma holística.

4.2. Factores Pull

Respecto a los factores que atraen a las personas a un destino específico, en el caso de las mujeres gallegas del colectivo LGBTIQ+, la educación ha sido uno de los más destacados. Por una parte, estuvo presente el aprendizaje de idiomas: "a Marselle. Fui a esquiar y demás. Y escuché a muchísima gente hablando en francés (…) y dije, qué bonito, yo quiero aprender" (E001), "viajé en el pasado a Italia para conocer a mi familia, es verdad, se me fue. También tengo familia en Italia. Y me encantó, y de ahí dije 'Jo, pues voy a aprender, voy a aprender italiano'" (E012).

También es una oportunidad para educarse acerca de la diversidad gastronómica: "costumbres, sí. Pues sí, comida, me encanta probar toda la comida, me encanta saber qué cosas hacen" (E004), "dices tú 'ah, pues

nunca había pensado en combinar estas dos comidas. Esto salado y dulce'. Y luego se te queda y lo haces y te gustó" (E008).

Por último, en lo referente a la educación, las entrevistadas mostraron un interés de tipo antropológico por conocer otras culturas y formas de vida: "me gusta aprender de la cultura de las personas y pues qué mejor manera de aprender que interiorizar aunque sea en ese momento que no, no te vas a quedar con una costumbre de un viaje para toda la vida" (E001), "lo que más lo que más interesante me parece del turismo es aprender de la sociedad, o sea, aprender de la gente a la que voy a visitar, sobre todo gastronomía y cultura" (E012).

Por otra parte, el hecho de que un destino pueda brindar un ambiente seguro para sus visitantes representa un elemento atractivo, o más bien puede pensarse que un sitio en el cual la seguridad personal no está garantizada pierde parte de su atractivo. Este fenómeno se hace más tangible cuando forman parte de la demanda individuos de colectivos vulnerables por cuestiones ideológicas, religiosas, raciales o de género entre otras. Siendo este el caso que se está estudiando, una población que ha sido doblemente segregada históricamente, por ser mujeres y por no llevar una vida correspondiente con la heteronorma, el factor seguridad cobra una importancia mayúscula. Como elementos característicos que brindarían seguridad a las personas del colectivo en un destino se han tenido en cuenta los siguientes: actitud local, derechos, oferta LGBTIQ+.

La actitud local hace referencia a la capacidad de acogida que tiene la sociedad receptora, en el sentido de en qué medida aceptan la diversidad, mantienen o no códigos y prácticas vinculadas a la homofobia y han normalizado la homosexualidad.

Sobre esta materia, las entrevistadas dieron importancia a la actitud local porque eso les brinda seguridad, por el contrario, hay sitios en los que manifiestan sentirse incómodas por ser observadas: "eso de ir con mi ex pareja a algún sitio e ir de la mano y que nos estén mirando o incluso nos saquen fotos. Entonces que eso me parece horrible" (E014), "voy de vacaciones es para estar tranquila y para no… Y meterme en

un sitio donde sé que sí o sí va me van a mirar mal, es como que no. O que me van a agredir, no me apetece" (E017).

En cuanto a derechos se refiere, este concepto contempla tanto la coyuntura como la estructura del destino. Siendo la coyuntura brindada por la situación política, es decir, la forma en que algunos gobiernos son más bien progresistas y abiertos al colectivo LGBTIQ+, mientras que otros recortan derechos de facto o retroceden en decisiones históricas. Por la parte estructural, esta se refiere a la legislación, es decir, si existe el matrimonio igualitario, si es posible la adopción para personas del mismo sexo, si hay documentos de identidad para personas trans o no binarias, entre otros.

De todas formas, la existencia de derechos no es suficiente si la sociedad se muestra hostil ante la población del colectivo: "nos cortamos un montón de darnos afecto en público porque hay países y zonas que no… Bueno, no sé si es porque o no está permitido en ese país o… bueno es un ambiente que no, muy propicio para ello" (E010), "tenemos las leyes que nos amparan y que parece que bueno, normalmente es la ley la que va detrás de la sociedad, en este caso creo que la sociedad aún va un poquito por detrás de las leyes" (E013).

Por último, los productos LGBTIQ+ están constituidos por toda la oferta orientada al colectivo que consiste en: ocio nocturno, tiendas, bares, barrios (como es el caso de Chueca en Madrid), festivales y celebraciones del orgullo. Las entrevistadas valoraron la importancia de este tipo de oferta orientada considerando que tienen aportes muy valiosos para la sociedad. Entre esos elementos se encuentran la seguridad, la normalidad y la visibilidad.

En primer lugar, las entrevistadas afirmaron que la oferta orientada representa seguridad: "para mí es seguridad y tranquilidad" (E004), "los considero espacios seguros o por lo menos espacios de libertad de expresión" (E006), "yo creo que es como un sitio seguro en el que te vas a sentir cómodo o cómoda y, y que y que digamos que encuentras la representatividad" (E009).

En segundo lugar, hicieron referencia al aporte de normalidad que hace la oferta orientada: "normalizar, es decir, cuando la represión de algo

es muy fuerte, yo creo que lo que hay que hacer es tener presente ese colectivo, meterlo hasta en la sopa y que esté en todas partes" (E013) "después lo que tienen que hacer es normalizar, ir poco a poco trabajando. Yo pienso que es lo principal que están haciendo. Normalizarlo, la palabra" (E015).

En tercer y último lugar, se destacó el aporte que la oferta orientada hace a la visibilidad del colectivo: "muestra apoyo y visibilidad" (E003), "aporta eso, visibilidad, respecto y normalidad. Que yo es lo que querría" (E013), "el colectivo está trabajando para ser bien visible y no le están poniendo demasiadas trabas. Entonces, sí, sí, sí que considero que es muy importante para una ciudad y para valorarla igual como destino" (E017).

4.3. Factores económicos

En lo que concierne a las condiciones económicas de las entrevistadas, éstas se han identificado con una posición de escasos privilegios. Más cercanas a un bajo poder adquisitivo, la situación de la mayoría de las entrevistadas no se correspondió con el privilegio descripto en parte de la literatura acerca de la actividad turística del colectivo LGBTIQ+. Por el contrario, reflejaron estar en una situación donde pueden permitirse un turismo de carácter más bien *low cost*.

Respecto a los destinos, si bien desean visitar destinos lejanos en búsqueda de novedades, han expresado que no pueden permitírselo. Por ejemplo, haciendo referencia a un recorrido por Escandinavia: "yo lo vi como para dos personas. Lo mínimo yendo como rollo de comer en súpers, y cocinarte y así, los cuatro mil euros no te los quita nadie. Pero son cosas como de pues me toca la lotería" (E005). Lo mismo ocurre pensando en viajar a Japón: "lo veo muy lejos, lo veo económicamente poco accesible. Y si tiene que ser un mundo ideal, pues es que va a ser un viaje ideal" (E017).

A su vez, afirmaron que la condición económica restringe la frecuencia de sus viajes y que les gustaría viajar más: "sí me gusta viajar, lo que pasa es que bueno, entre el COVID y que ahora está todo carísimo pues

no se puede viajar mucho" (E002).

La elección del destino también está condicionada por el precio, convirtiéndose en algunos casos en el primer factor a considerar: "Yo diría que ahora mismo, sí, lo que más valoro es el precio, que no sea muy disparado porque hay muchos sitios que tengo que ir pero que ahora mismo está imposible" (E004), "No solemos repetir algún sitio en el que ya estuvimos. Y nos da un poco igual ponemos el buscador y sin fecha y miramos el precio. Y a veces, pues el que es más barato" (E011).

Lo mismo ocurre con la elección del hospedaje en algunos casos: "Realmente lo que busco en el hospedaje es económico, que sea económico. Que sea económico y que, si puede ser, que esté yo sola, que sea una habitación individual" (E012).

5. CONCLUSIONES

Habiendo concluido este estudio, se refuerza la idea con la que se ha comenzado, es decir, la relevancia de estudiar las motivaciones humanas en conjunto, para corroborar su coocurrencia y con ella la complejidad que nos presenta la realidad social al intentar interpretarla.

Las motivaciones que han resultado mejor valoradas por las mujeres gallegas del colectivo LGBTIQ+ han sido la socialización vinculada a conocer gente en el destino (88,2% positiva), la libertad (88,2% positiva) y la seguridad vinculada a las celebraciones del orgullo (88,2% positiva); seguidas por la educación (82,4% positiva), la socialización vinculada a viajar acompañadas (82,4% positiva) y la seguridad vinculada a los festivales orientados al público LGBTIQ+ (82,4%).

Por otra parte, las motivaciones que menos interés han generado han sido la exploración del yo en su sentido de experimentación pulsional (29,4% positiva), la relajación (35,3% positiva), la nostalgia en cuanto a repetir destino (40% positiva), la nostalgia en cuánto a buscar recuperar memorias o conectar con el pasado (41,2% positiva) y el prestigio (41,2% positiva).

En lo que respecta a la relación entre las prácticas turísticas y el eje económico, se ha observado que las presunciones que se encuentran en la mayoría de la literatura, acerca de la posición económicamente privilegiada del colectivo, no se han corroborado en la población estudiada. Si bien este es un estudio de dimensión pequeña, resultan interesantes los resultados y se considera beneficioso estudiar en un futuro más en profundidad la temática de manera comparativa, con el fin de entender si se trata de un fenómeno de las mujeres pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ de Galicia, en primer lugar, y luego si es un fenómeno descriptivo de las mujeres del colectivo LGBTI + a mayor escala.

Este estudio, de carácter exploratorio y descriptivo, deja ahora la puerta abierta a la realización de posteriores investigaciones de carácter cuantitativo que aborden las motivaciones que se han analizado. Dado que en mayor o en menor medida todas las motivaciones analizadas han sido relevantes y ninguna de ellas ha mostrado una actitud plenamente negativa, todas merecerían un lugar en esas investigaciones futuras. Como se ha dicho, el abordaje conjunto de estas motivaciones permite la realización de análisis de carácter holístico e interrelacional entre las mismas, lo cual enriquece el punto de vista presentado.

6. REFERENCIAS

Apostolopoulou, E.-N. (2016). GAY AND LESBIAN TOURISM–IN SEARCH OF GAY SPACE? Tourismos, 11(3), 1–20. https://doi.org/https://doi.org/10.26215/tourismos.v11i3.478

Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Alianza Editorial.

Bourdieu, P. (1991). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus Humanidades.

Crompton, J. L. (1979). Motivations for pleasure vacation. Annals of Tourism Research, 6(4), 408–424. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0160-7383(79)90004-5

D'Alessandro, M. (2016). Economía Feminista. Como construir una sociedad igualitaria (sin perder el glamour). Editorial Sudamericana.

Dann, G. M. S. (1977). Anomie, ego-enhancement and tourism. Annals of Tourism Research, 4(4), 184–194. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0160-7383(77)90037-8

Durkheim, E. (1987). La división del trabajo social. Akal.

Federici, S. (2016). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Traficantes de sueños.

Fernández, M. D., García, M. L., & Picos, A. P. (2010). Motivación, satisfacción y lealtad en el turismo: el caso de un destino de interior. Revista Electrónica de Motivación y Emoción.Monográfico de La Motivación Del Consumidor XIII (35 y 36), 169–190.

Forga, J. M. P. (2015). Las motivaciones de los turistas LGBT en la elección de la ciudad de Barcelona. Documents d'anàlisi Geogràfica, 61(3), 601–621. https://doi.org/10.5565/rev/dag.314

Klenosky, D. B. (2002). The "Pull" of Tourism Destinations: A Means-End Investigation. Http://Dx.Doi.Org/10.1177/004728750204000405, 40(4), 396–403. https://doi.org/10.1177/004728750204000405

Larreche, J. I. (2020). Complejizar los estudios en turismo: el turismo LGBT como modalidad turística en Argentina. Aportes y Transferencias, 18(2), 27–42.

Leguía, A. P., Sanz, J. M. L., & Valiño, P. C. (2019). Las motivaciones: elemento de estudio esencial para un desarrollo turístico creativo en zonas despobladas. Happiness Management and Creativity in the XXI Century: Intangible Capitals as a Source of Innovation, Competitiveness and Sustainable Development, 83.

Liu, Y., Lace, N., & Chen, L. (2022). Big Data Analytics Examining Push-Pull Motivations to Visit Sustainable Tourism Destinations. https://doi.org/10.54808/IMCIC2022.02.171

Martínez, R. (2016). La cultura de la homofobia y como acabar con ella. Egales.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Monterrubio, C., & Barrios, M. (2016). Lesbians as tourists: A qualitative study of tourist motivations in Mexico. Tourismos, 11(4), 64–90.

Ong, F., Vorobjovas-Pinta, O., & Lewis, C. (2022). LGBTIQ identities in tourism and leisure research: A systematic qualitative literature review. Journal of Sustainable Tourism, 30(7), 1476–1499.

Otero Paradela, A. B., Alén González, M. E., & Domínguez vila, T. (2015). Turismo LGTB. Unha aproximación ao caso de Galicia. Revista Galega de Economía, 23(1). https://doi.org/10.15304/RGE.23.1.2456)

Pearce, P. L. (1982). Perceived changes in holiday destinations. Annals of Tourism Research, 9(2), 145–164. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0160-7383(82)90044-5

Pearce, P. L. (1987). Psychological studies of tourist behaviour and experience. Australian Journal of Psychology, 39(2), 173–182. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00049538708259046

Pereira, A., & Silva, C. (2018). Women solo travellers: Motivations and experiences. Millenium, 6, 99–106. https://doi.org/https://doi.org/10.29352/mill0206.09.00165

Ram, Y., Kama, A., Mizrachi, I., & Hall, C. M. (2019). The benefits of an LGBT-inclusive tourist destination. Journal of Destination Marketing & Management, 14, 100374.

Ródenas, P. (2020). El turismo LGTB como una nueva forma de desarrollo turístico. LGTB Tourism as a New Form of Tourism Development.

Weeden, C., Lester, J.-A., & Jarvis, N. (2016). Lesbians and gay men's vacation motivations, perceptions, and constraints: A study of cruise vacation choice. Journal of Homosexuality, 63(8), 1068–1085. https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1150045

World Tourism Organization & International LGBTQ+ Travel Association. (2012). Global Report on LGBT Tourism. Madrid: CEDRO. Recuperado de https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284414581 (consultado el 12 de septiembre de 2022).

World Tourism Organization & International LGBTQ+ Travel Association. (2017). Second Global Report on LGBT Tourism. Madrid: CEDRO. Recuperado de https://www.e-unwto.org/doi/epdf/10.18111/9789284418619 (consultado el 12 de septiembre de 2022).

MUJER OLÍMPICA: UN ARDUO CAMINO

RODRIGO CUBILLO LEÓN
Universidad Isabel I

1. ORIGEN

El origen y el vínculo entre el deporte y religión es un tema controvertido. Mientras que algunos especialistas ubican su origen en eventos profanos, para una posterior adhesión al contexto religioso, otros defienden un nexo originario entre deporte y religión a través de rituales funerarios, de iniciación, de fertilidad u otro tipo (García, 2015a). En el caso de la mujer, ese control, acorde a los valores religiosos y sociales, ha sido más intenso, haciéndose evidente con las constantes trabas para su profesionalización e independencia.

Antes de adentrarse en el concepto de deporte en general, y el deporte Olímpico en concreto, es necesario aclarar una confusión terminológica muy extendida. Tal y como indica Martínez (2008), el término «Juegos Olímpicos» debería limitar su uso para hacer referencia a los popularmente conocidos como «Juegos Olímpicos modernos», fundados en 1896 por el barón de Coubertin. Los designados como «Juegos Olímpicos antiguos» eran realmente celebraciones religiosas (*Panegyris*), siendo «festivales» su denominación idónea.

Entre todos estos *Panegyris* destacan cuatro, conocidos como los festivales Panhelénicos por permitir la participación de distintas ciudades estado (*polis*). Estos eran los festivales de Olimpia, en honor a Zeus, y los más transcendentes; los Píticos, en honor a Apolo y realizados en Delfos; los Ístmicos, en honor a Poseidón y con sede en el istmo de Corinto; y por último, los Nemeos, en honor a Zeus y desarrollados en Nemea (Martínez, 2008; Sesé, 2008). Estos festivales gozaban de una

gran fama y respeto, por lo que para la protección de sus participantes y espectadores se ejecutaba una tregua sagrada que nadie osaba romper (Martínez, 2008; Sesé, 2008).

No existe certeza sobre el origen exacto de estas festividades. Algunos autores defienden el mito elitano del oráculo de Delfos que lo sitúa en 776 a.C (Sesé, 2008), mientras que otros autores como Martínez (2008, p. 40), apoyándose en la refundación mentada por Pausanias, y en la investigación arqueológica de Sinn, afirma que "…la conocida fecha del 776 a.C. en realidad corresponde a la datación de la primera victoria olímpica de la que tenemos noticia tras su refundación …". A partir de dicha lista se ha considerado a Korigos de Elis, un humilde cocinero, como el primer campeón Olímpico, mostrándose así el marcado carácter democrático e igualitario de estos festivales, no siendo la clase social un elemento de discriminación (Sesé, 2008).

Su origen noble provocó que los premios no fueran materiales, sino simbólicos, como expresión de gloria y honor. Los premios consistían en coronas de olivo en Olimpia, laurel en Delfos, pino en Istmia y apio en Nemea (Martínez, 2008; Sesé, 2008).

Más allá de los festivales Panhelénicos, podemos hablar de otras festividades religiosas locales como las Panateneas, dónde sí existían premios económicos (Martínez, 2008), o los festivales Héreos, considerados los primeros Juegos Olímpicos femeninos, sobre los cuales, como recoge Martínez (2008, p. 37), Pausanias citaba:

> Durante un intervalo de cuatro años, `las dieciséis mujeres´ tejen un peplo para Hera. Ellas además organizan los Juegos Héreos, que consisten en competiciones de carreras entre muchachas…Premian a las vencedoras con coronas de olivo y una porción de la vaca que se ha sacrificado a Hera.

No olvidemos que la mujer tenía prohibida no solo la participación en los festivales Panhelénicos, sino incluso la asistencia como espectadora. Chocando frontalmente con esa discriminación encontramos la cultura espartana, con una inclusión total de la mujer no solo en la educación física, sino en todo el sistema educativo (García, 2005, 2015b). Esto tiene una especial relevancia debido a que, a diferencia de Atenas, donde la educación dependía de los padres, en Esparta era el estado el

único responsable. Esta inclusión se atribuye a Licurgo, quien defendía la actividad física como preparación al parto y al mejor desarrollo de las funciones de madre y esposa, además de entender que unos padres sanos y vigorosos asegurarían descendientes fuertes y robustos (García, 2015b). Gracias a esta actividad física, las espartanas eran celebres por su belleza y fortaleza (García, 2005, 2015b; Olivares, 2015).

FIGURA 1. *Figura de Bronce de mujer corriendo (520aC-500aC). Museo Británico, Londres*

Fuente: https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1876-0510-1

En la cultura de la Grecia antigua, a diferencia de lo que ocurría con el hombre, el valor de la mujer se medía por la capacidad de pasar desapercibida, ser silenciosa y casi invisible. Esta percepción está íntimamente ligada con la disparidad de datos y fuentes entre competiciones masculinas y femeninas (García, 2015a).

Los festivales Héreos posiblemente fueran las competiciones femeninas más relevantes de la antigua Grecia, pero no las más antiguas, pues como señala García (2005), las fuentes arqueológicas confirman la participación de la mujer en algunas disciplinas cretenses en el segundo milenio a.C, destacando entre ellas los saltos de toro. Lo cierto es que, a pesar de la excepcionalidad de atletas femeninas, su presencia está

bien documentada en el arte con ejemplos como "las saltadoras de toros" o las "muchachas en bikini" (García, 2005). En el caso de los saltos de toro cretenses, uno de los vestigios más antiguos de actividades deportivas con participación femenina, las participantes, tras el impulso sobre las astas del toro, realizaban acrobacias para superarlo. Esta participación tenía cierta limitación, y es que, una vez esposadas, no podían seguir participando (Zapico y Tuero, 2014).

En la figura 2 podemos observar un fresco encontrado en el palacio de *Knossos*, en la isla de Creta. Como señala García (2015a, p. 37). "…se interpreta que las figuras que en los frescos cretenses aparecen en color blanco son mujeres, las cuales saltarían el toro junto con los hombres, aunque también este punto ha sido puesto en duda, …". En la actualidad, la teoría más extendida sobre estas ceremonias defiende que lo saltos de toro eran parte un ritual de iniciación, dando paso con él a la edad adulta y a una plena integración en el entramado social (García, 2015a).

FIGURA 2. *Fresco "Salto de toro" (1450 aC-1400 aC). Museo Arqueológico de Heraklion*

Fuente: https://www.heraklionmuseum.gr/en/collections/#collections

Los Panhelénicos, así como muchos otros festivales, siguieron celebrándose durante años hasta que, en el 393 a.C., con el emperador Teodosio I, se prohibió la adoración a los dioses paganos, terminando así con estas históricas tradiciones. Al igual que ocurre con su origen,

existen dudas acerca de su desaparición. Es probable que ese desvanecimiento no fuera tan inmediato y fulgurante, sino que durante un tiempo vivieran en la clandestinidad, degradándose sus valores e ideales de forma lenta y compleja por diversos factores originados por la dominación romana y la resultante perdida de autonomía (Sesé, 2008; Arrechea *et al.*, 2019).

2. JUEGOS OLÍMPICOS MODERNOS

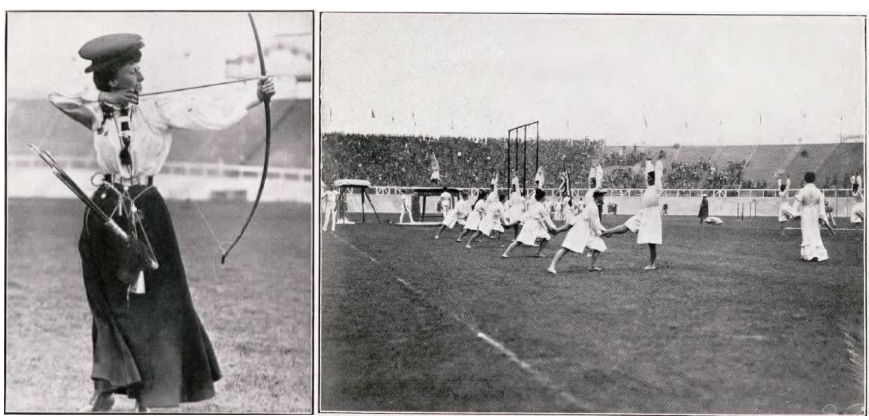
Pierre de Coubertin, inspirado en los Juegos Olímpicos de Wenlock, fundados por William Penny Brookes, quien es considerado por algunos como el auténtico fundador de los Juegos Olímpicos modernos, advirtió la necesidad de expansión internacional e independencia política para conservar sus juegos en el tiempo. Por ello, Coubertin creo el Comité Olímpico Internacional (COI), siendo Dimitrios Vikelas su primer presidente. Como era de esperar, Atenas fue, en 1896, la primera sede de los restaurados Juegos Olímpicos, siendo las mujeres excluidas de esta primera edición. En Paris, segunda edición, dio comienzo la participación oficial de las mujeres, compitiendo en tenis, golf y croquet (Zapico y Tuero, 2014).

FIGURA 3. *Medalla Juegos Olímpicos de 1896 en Atenas*

Fuente: Coubertin *et al.* (1896, p. 1)

Como señala García (2005), el deporte femenino no es más que una representación de la posición de la mujer en la sociedad en la que se encuentra. De ahí que, en la antigua Grecia, generalmente androcéntrica, se limitara casi totalmente la práctica deportiva a las mujeres. Esto es extensible a la sociedad moderna, donde el deporte se creó desde un paradigma masculino, haciéndose claramente visible con las declaraciones de Coubertin, creador de los Juegos Olímpicos modernos, supuestamente un evento defensor de valores como la excelencia, el respeto y la amistad (García, 2015b), que afirmaba que la práctica deportiva podía ser adecuada para la mujer, pero nunca la competición, por considerarla un esfuerzo máximo no apto para las mujeres (Martínez-Gorroño y Calle-Molina, 2020). Como recogen Alfaro *et al.* (2011, p. 13), Coubertin es autor de frases como "no es digno ni elegante que las mujeres participen en el deporte, resulta antiestético y carece de interés", o "las mujeres en el deporte están para coronar de guirlandas al vencedor". Lo cierto es que, en esa época, la prensa utilizaba el deporte femenino como elemento de mofa con el que conseguir titulares llamativos y aumentar sus beneficios. Este era uno de los grandes miedos de Coubertin, el hecho de que se pervirtiera el deporte, convirtiéndose en la degradación de la mujer para los "bajos instintos" de ciertos colectivos (Martínez-Gorroño y Calle-Molina, 2020).

FIGURA 4. *Imágenes Juegos Olímpicos de Londres en 1908*

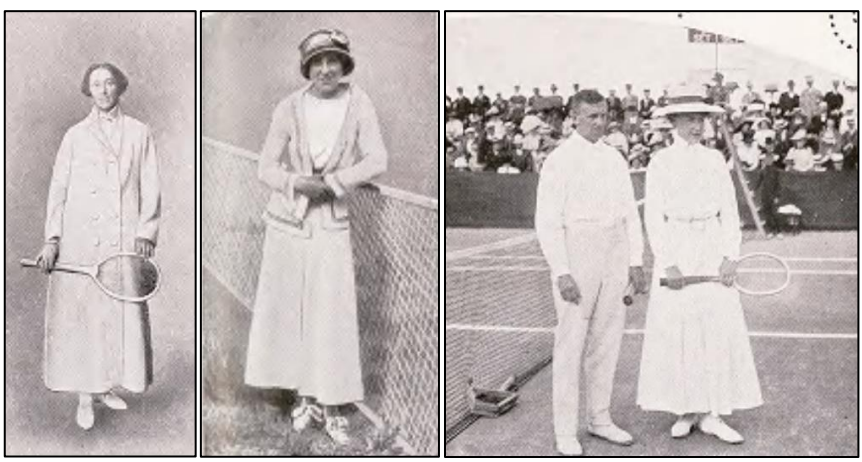


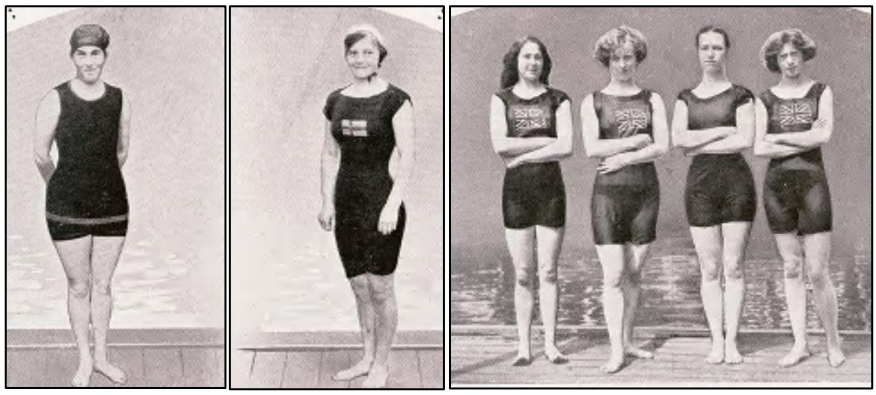
Fuente: Cook (1908). Izquierda: Ganadora de la ronda nacional en tiro con arco. Miss Q. Newall (Reino Unido) (p. 112-113) / Derecha: Ejercicios gimnásticos del equipo danés femenino (p. 160-161)

Todos estos estigmas sociales y valores sexualizados han generado representaciones corporales de la mujer, en muchas ocasiones potenciados en el seno familiar, y decantando a la mujer hacia ciertas disciplinas deportivas (Zapico y Tuero, 2014). Como señalan Rodríguez *et al.* (2005), la mujer ha sido históricamente entendida desde una visión biologista y reproductiva, donde su cuerpo está al servicio de los demás como esposa y madre, siendo privada de su libertad corporal. Esta visión del denominado *sexo débil* ya no se limitaba a una percepción social, sino que era respaldada por discursos científicos y médicos, considerando el deporte potencialmente dañino, y pudiendo llegar a ocasionar grandes perjuicios en el organismo de la mujer como, por ejemplo, el desplazamiento del útero o el estrechamiento de pelvis (Pfister, 2008).

Tras la revisión, en la *Olympic World Library* (s.f.), de los informes oficiales de los Juegos Olímpicos modernos, no es hasta 1908, y el informe oficial de los Juegos Olímpicos de Londres, cuando aparecen las primeras imágenes de mujeres (figura 4). En informes posteriores, como es el caso del informe de las Olimpiadas celebradas en 1912 en Estocolmo, la presencia femenina adquiere mayor relevancia. En él se recogen varias imágenes de ganadoras olímpicas en distintas disciplinas como tenis, natación y salto de trampolín (figura 5).

FIGURA 5. *Ganadoras olímpicas en Estocolmo 1912*





Fuente: Bergvall (1912). De izquierda a derecha: Edith Margaret Hannam, Reino Unido (p. 28); Marguerite Broquedis, Francia (p. 29); Dora Köring, Alemania (p. 29); Fanny Durack, Australia (p. 36), Greta Johansson, Suecia (p. 36); Isabella Mary Moore, Jennie Fletcher, Annie Speirs e Irene Steer, Reino Unido, (p. 36).

Desde la primera edición de estos restaurados Juegos Olímpicos, la participación de la mujer ha aumentado drásticamente desde un 0% en Atenas (1896), hasta alcanzar casi el 49% de la participación en Tokio (2020). A pesar esto, como señalan Zapico y Tuero (2014), aún existen países sin ningún tipo de representación femenina.

> … para promover una mayor diversidad de género en los Juegos Olímpicos, se han agregado nueve nuevos eventos mixtos, duplicando el número de tales eventos en comparación con los Juegos Olímpicos de Río 2016. Tokio 2020 fue la edición de los Juegos con mayor igualdad de género hasta la fecha, con mujeres que representan casi el 49% de todos los participantes en estos Juegos Olímpicos (The Tokyo Organising Committee of the Olympic and Paralympic Games, 2022, p. 176).

Dentro del binomio mujer y olimpismo debemos destacar el papel del séptimo presidente del COI, y segundo mandato más longevo tras Coubertin, Juan Antonio Samaranch Torrelló, por muchos recordado como la persona que anunció los Juegos Olímpicos de Barcelona 92. Lo cierto es que su labor fue clave en el impulso de la mujer, ayudando en su incorporación a las directivas olímpicas y deportivas (Martínez-Gorroño y Calle-Molina, 2020). Un claro ejemplo de esto es la venezolana Flor Isava-Fonseca, primera mujer en forma parte del COI y, posteriormente, de su comisión ejecutiva.

3. OLIMPISMO EN ESPAÑA

Aunque autores como Arrechea *et al.* (2019) señalan que la restauración olímpica en España ya se defendía en el Trienio Liberal (1820-1823) de la mano del intelectual Buenaventura Carlos Aribau Farriols, quien proponía la sustitución de las corridas de todos por unos renovados Juegos Olímpicos, lo cierto es que España no participó hasta París en 1900.

En España, desde ese comienzo, se han de destacar algunos periodos especialmente significativos e influyentes en el deporte español. Concretamente tres, la guerra civil (1936-1939), el Franquismo (1939-1975) y los JJOO de Barcelona 92.

Para la mujer, durante la Guerra Civil convivieron dos realidades. Mientras que en el lado republicano se disfrutaba de lo logrado durante los últimos años, en el otro bando se extendía un movimiento antirreformista (Díez, 1995). El franquismo reaccionaba a lo que consideraba una desestabilización del orden social, moral, familiar y sexual, debiendo instaurarse medidas para evitar que la mujer abandonara su espacio natural bajo la sombra del hombre.

> …se había desarrollado un proceso de transformación de las concepciones y roles de feminidad y masculinidad ante el cual se reaccionaba recurriendo a las nociones católicas de mujer más integristas: había aparecido la mujer moderna (aunque pocas españolas llegaran a encarnar, en realidad, este prototipo), que habría olvidado sus deberes sociales ineludibles, dictados por Dios y por la naturaleza, es decir, la maternidad, el matrimonio cristiano, la educación y el cuidado de los hijos, el mantenimiento de la familia, y la transmisión de la religión y la moral católicas dentro de la misma. (Blasco, 2005, p. 57)

Tal y como recogen Bosch y Ferrer (2004), el miedo a la mujer transgresora es una constante histórica, el cual queda reflejado en esa doble visión de la mujer: la mujer dulce y obediente y, por otro lado, la bruja y destructora.

En 1933, José Antonio Primo de Rivera fundó la Falange Española, de donde un año después surgió la Sección Femenina (a partir de ahora SF), dirigida por su hermana Pilar Primo de Rivera. Al igual que en otros fascismos, como el alemán o el italiano, se utilizó una

organización femenina para controlar, instruir y educar a la mujer al servicio del partido (Pérez-Moreno y González-Faraco, 2014).

Con el fin de la guerra próximo, la SF incorporó a Luis Agosti, por sus conocimientos médicos y éxitos deportivos, como asesor de Educación Física (a partir de ahora EF). Agosti, a partir de una influencia sueca, creó un modelo de EF basado en la gimnasia neo-sueca, el ritmo y la danza en busca de un ascetismo corpóreo (Zagalaz y Martínez, 2006). La EF de las mujeres estaba totalmente influenciada por los estereotipos deportivos generados por su esencia androcéntrica, la cual era sustentada por argumentos científicos y médicos.

> Pocas veces religión y ciencia han coincidido tanto como a la hora de describir a las mujeres y de definir la feminidad, siempre desde la óptica de la carencia y la dependencia. Por todo ello, vemos cómo históricamente se ha sometido a la mitad de la humanidad, por orden tanto de un dios cualquiera, como por razones supuestamente científicas o naturales (Bosch y Ferrer, 2004, p. 177)

La EF fue utilizada como mecanismo de trasmisión del modelo social impulsado por el régimen, con la única intención de formar madres sanas que diesen a luz hijos fuertes (Gil y Cabeza, 2012; Ramírez-Macías, 2014), argumentos ya defendidos por Licurgo decenas de siglos antes.

Una vez finalizada la guerra civil, a través de un complejo entramado de iniciativas e instituciones, la SF se volcó en la construcción de un modelo de mujer sumisa y de hogar, totalmente opuesto al modelo impulsado por la II República, y en la línea de la formula alemana *Kinder, küche und Kirche*, es decir, niños, cocina e iglesia (Pérez-Moreno, 2008; Pérez-Moreno y González-Faraco, 2014). Las creencias de una mujer inferior a nivel moral, intelectual y biológico trazaban el perfil sumiso y frágil de la mujer (Bosch y Ferrer, 2004).

Ya en 1937, a pesar del limitado presupuesto, la SF contaba con una delegación de Prensa y Propaganda que publicó diversas revistas, además de rodar algunas películas y contar con un programa de radio, todo ello destinado a la divulgación de los principios educativos de la mujer con dos objetivos claros, uno político y otro ideológico (Bosch y Ferrer, 2004). La subordinación de la mujer era absoluta, dependiendo totalmente del hombre a lo largo de su vida, primeramente del padre, y

posteriormente del marido (Ramírez-Macías, 2014). La EF estaba regida por reglas morales, de comportamiento y vestimenta, y tan solo permitida en aquellos deportes no considerados masculinizantes, sometiendo así lo físico a lo moral.

Como señalan Gil y Cabeza (2012) el deporte femenino cumplía con tres funciones claras: propaganda, disciplina y reproducción. Una muestra clara de ese desinterés estatal por el deporte femenino es la ausencia de participación femenina en el deporte de masas de la época, el fútbol, utilizado como unificador y creador de sentimiento nacional (Gil y Cabeza, 2012).

No es hasta 1988, con la creación del programa ADO (Asociación de Deportes Olímpicos) por parte del Comité Olímpico Español (COE), el Consejo Superior de Deportes (CSD), y Radiotelevisión Española (RTVE), cuando se le da un gran impulso al deporte español y, por ende, al deporte femenino. Esta asociación sin ánimo de lucro se creó para apoyar y promocionar a los deportistas olímpicos nacionales, y surgió a raíz del anuncio del 17 de octubre de 1986, en el cual Juan Antonio Samaranch proclamó Barcelona como sede Olímpica para los juegos de 1992. Más allá de las trasformaciones urbanísticas y el impacto económico y social, se ha de destacar el impulso producido en el deporte español, por supuesto, bajo unos intereses políticos. De forma previa a Barcelona, el máximo éxito olímpico de España se produjo en Moscú, 1980, con 6 medallas (1 oro, 3 platas y 2 bronces), y nunca se había conseguido más de una medalla de oro. En Barcelona se obtuvieron un total de 22 medallas, récord histórico que sigue vigente, 13 de ellas de oro.

3.1. Medallero Olímpico

España ocupa en la actualidad la vigésimo cuarta posición en los Juegos Olímpicos de verano con 169 medallas (48 oros, 72 platas y 49 bronces). Su participación comenzó en 1900 en las olimpiadas de París con un total de 8 representantes, y la consecución de, tras la decisión del COI en 2004, una única medalla, reconociendo la medalla de oro de Francisco Villota y José de Amézola en cesta punta, y suprimiendo la que hasta entonces era considerada la primera medalla olímpica para España,

la medalla de plata de Pedro Pidal en tiro. Esta medalla fue descartada por considerarse una competición profesional (premio económico).

Tras un periodo de ausencia española, no participando en Sant Louis (1904), Londres (1908) ni Estocolmo (1912), y la interrupción del ciclo olímpico debido a la I Guerra Mundial, que impidió la celebración de los Juegos Olímpicos de Berlín en 1916, España participó en Amberes (1920), con un total de dos medallas de plata. Amberes pudo haber sido recordada como la primera edición con participación femenina por parte de España, ya que las tenistas "Lilí" Rózpide y "Panchita" Subirana fueron inscritas, aunque por razones desconocidas nunca llegaron a viajar.

Paris, 1924, trajo consigo la primera participación femenina española en unos JJOO con las tenistas "Lilí" Álvarez y Rosa Torras. A pesar de este hito, hubo que esperar a Roma, en 1960, para volver a ver una representación femenina española. Desde entonces, España siempre ha contado con representación femenina en los JJOO, pasando de cifras muy discretas, a cifras cercanas a las masculinas como, por ejemplo, en Río de Janeiro, en 2016, donde contamos con 164 representantes masculinos y 144 femeninos.

Como no podía ser de otra manera, la llegada de la primera medalla femenina vino de la mano de Barcelona 92, evento que supuso un punto de inflexión en nuestra historia olímpica, y en nuestro deporte en general. Antes de Barcelona solo contábamos con 26 medallas, ninguna femenina. Actualmente, en poco más de 30 años, contamos con 169 metales, 57 de ellos obtenidos por mujeres.

En Barcelona se obtuvieron 22 medallas (13 oros, 7 platas y 2 bronces), de las cuales 14 fueron masculinas, y 8 femeninas (4 oros, 3 platas y 1 bronce). El equipo femenino de hockey, junto con la pareja de vela formada por Theresa Zabell y Patricia Guerra, y las judocas Almudena Muñoz y Miriam Blasco se hicieron con el oro; Carolina Pascual en gimnasia rítmica, Natalia Via-Dufresne en vela y la pareja de tenis Arantxa Sánchez Vicario y "Conchita" Martínez la plata; por último, Arantxa Sánchez Vicario obtuvo una segunda medalla de bronce.

Si nos centramos en los juegos de verano, Miriam Blasco, con su oro, se convirtió en la primera mujer española en ganar una medalla

olímpica. Pero lo cierto es que, la primera medalla olímpica femenina como tal, fue conseguida ese mismo año por la eslalomista Blanca Fernández Ochoa en Albertville. Su tercer puesto supuso la segunda medalla histórica para España en unos juegos de invierno, justo 20 años después de la obtenida por su hermano Francisco Fernández Ochoa. En los juegos de invierno, España solo cuenta con 5 medallas (1 oro, 1 plata y 3 bronces), dos de ellas de mujeres. La ya mencionada tercera posición de Blanca, y la plata en *Snowboard* de Queralt Castellet Ibáñez en Pekín 2022.

***TABLA 1**. Datos de participación y medallero Olímpico de España*

Año	Sede	Participación	Representantes Masculinos	Representantes Femeninos	Nº Medallas	Oro	Plata	Bronce	Masculina	Femenina	Mixta
1896	Atenas	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1900	Paris	Sí	8	0	1	1	0	0	1	0	0
1904	Sant Louis	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1908	Londres	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1912	Estocolmo	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1920	Amberes	Sí	56	0	2	0	2	0	2	0	0
1924	Paris	Sí	93	2	0	0	0	0	0	0	0
1928	Ámsterdam	Sí	80	0	1	1	0	0	1	0	0
1932	Los Ángeles	Sí	7	0	1	0	0	1	1	0	0
1936	Berlín	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1948	Londres	Sí	64	0	1	0	1	0	1	0	0
1952	Helsinki	Sí	27	0	1	0	1	0	1	0	0
1956	Melbourne	Sí	6	0	0	0	0	0	0	0	0
1960	Roma	Sí	133	11	1	0	0	1	1	0	0
1964	Tokio	Sí	48	3	0	0	0	0	0	0	0
1968	México	Sí	118	2	0	0	0	0	0	0	0
1972	Múnich	Sí	118	5	1	0	0	1	1	0	0
1976	Montreal	Sí	103	10	2	0	2	0	2	0	0
1980	Moscú	Sí	146	9	6	1	3	2	6	0	0
1984	Los Ángeles	Sí	163	16	5	1	2	2	5	0	0
1988	Seúl	Sí	200	29	4	1	1	2	4	0	0
1992	Barcelona	Sí	297	125	22	13	7	2	14	8	0
1996	Atlanta	Sí	194	95	17	5	6	6	11	6	0
2000	Sídney	Sí	216	105	11	3	3	5	7	4	0
2004	Atenas	Sí	177	139	20	3	11	6	14	6	0
2008	Pekín	Sí	163	120	19	5	11	3	14	5	0
2012	Londres	Sí	168	110	20	4	10	6	7	13	0
2016	Río de Janeiro	Sí	164	144	17	7	4	6	8	9	0
2020	Tokio	Sí	188	137	17	3	8	6	10	6	1
			2937	1062	169	48	72	49	111	57	1

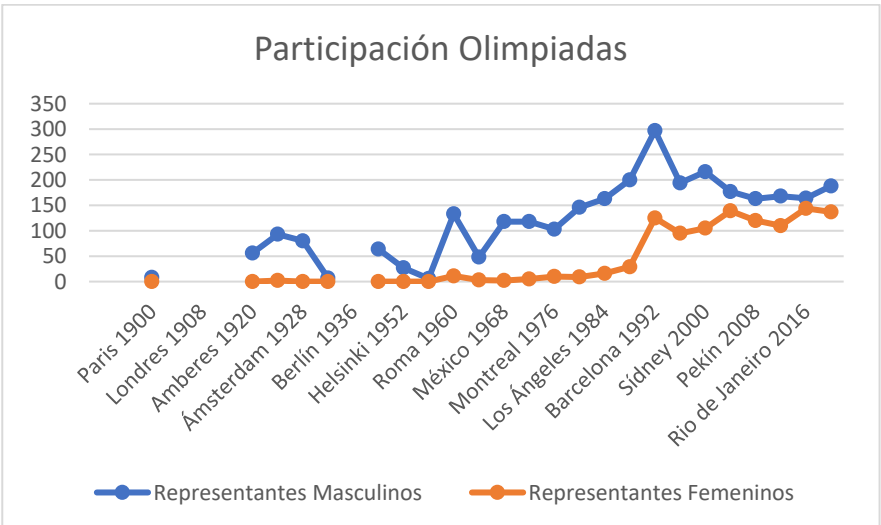
Fuente: elaboración propia

Como señala Arrechea (2017), existen discrepancias en los datos olímpicos en cuanto a participación. Estas diferencias son generadas por la falta de consenso en algunos criterios. ¿Qué se considera participar en unos juegos olímpicos?, ¿ser seleccionado, ser inscrito, estar presente en la ceremonia de inauguración, o competir oficialmente?, ¿qué ocurre

con los suplentes que no debutan, con los lesionados en sede que no llegan a debutar? Por todo ello, y tras encontrar discrepancias entre los datos facilitados por el COE y el COI, partiremos de los datos contrastados de Arrechea (2017).

Tras el análisis de los datos y, a pesar de la gran diferencia histórica, se observa una dinámica ascendente de la participación femenina desde Montreal, en 1976, llegando a casi igualar el número de representantes masculinos en Río de Janeiro 2016. Quizás, esa gran diferencia de participación sea la responsable de la menor presencia de mujeres deportistas como abanderadas. De hecho, entre las 22 ediciones en las que España ha participado, solo tres mujeres nos han representado como abanderadas. Estamos hablado de Cristina de Borbón (Seúl, 1988), Isabel Fernández (Atenas, 2004) y, por último, Mireia Belmonte (Tokio, 2020), quien compartió dicho honor con Saúl Craviotto.

***GRÁFICO 1**. Número de participantes españoles por género en los Juegos Olímpicos de Verano*

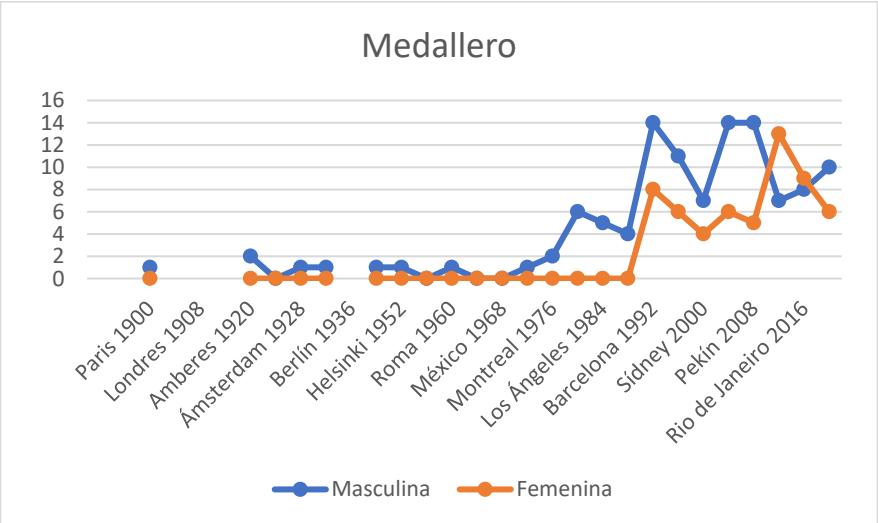


Fuente: elaboración propia

Tras el análisis del número de medallas se observa cómo la diferencia en la representación no es directamente proporcional al número de medallas obtenido. El histórico de España cuenta con un 66% (111) de medallas masculinas y un 34% (57) femeninas. Esto supone una mayor eficiencia

por parte de las mujeres, necesitando 18.63 participaciones para obtener una medalla, frente a las 26.46 de los hombres. Lo cierto es que, desde Barcelona, y teniendo en cuenta la menor representación femenina, el número de medallas obtenidas no es tan distinto. De hecho, en Londres 2012 y Río de Janeiro 2016 las mujeres consiguieron más metales.

***GRÁFICO 2**. Medallero español por género en los Juegos Olímpicos de Verano.*



Fuente: elaboración propia

Tabla 2. *Deportistas españoles con más medallas en los Juegos Olímpicos de verano.*

Nº	Deportista	Deporte	Medallas	Oro	Plata	Bronce
1º	Saúl Craviotto	Piragüismo	5	2	2	1
2º	David Cal	Piragüismo	5	1	4	0
3 º	Joan Llaneras	Ciclismo en pista	4	2	2	0
4 º	Mireia Belmonte	Natación	4	1	2	1
5 º	Andrea Fuentes	Natación sincronizada	4	0	3	1
6 º	Arantxa Sánchez Vicario	Tenis	4	0	2	2
7 º	Gervasio Deferr	Gimnasia artística	3	2	1	0
8 º	Maialen Chourraut	Piragüismo	3	1	1	1
9 º	Lydia Valentín	Halterofilia	3	1	1	1

Fuente: elaboración propia

Por último, entre los nueve representantes españoles con más metales encontramos a 5 mujeres, dato especialmente significativo que pone en valor el deporte femenino. En la décima posición se encuentran varios deportistas con 3 medallas (2 platas y 1 bronce), entre los que nuevamente encontramos a una mujer. Estamos hablando de Concepción Martínez Bernat, más conocida como "Conchita" Martínez.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de la historia la mujer ha tenido que hacer frente a múltiples e injustos estigmas sociales originados por la instaurada visión androcéntrica del mundo, incidiendo especialmente en algunas disciplinas o actividades como, por ejemplo, el deporte, llegando incluso a sustentarse sobre discursos y argumentos "científicos" enfocados desde un prisma biologicista y reproductivo.

Desde su génesis, el deporte ha sido asociado a la hombría y la virilidad, características culturales vinculadas al hombre, lo cual ha impedido, o al menos dificultado enormemente, la práctica deportiva femenina de forma libre. Sin duda alguna, el rol de la mujer como madre y esposa ha repercutido negativamente. Toda mujer que sobresalía de ese segundo plano en el que debía vivir, discreta y obediente tras la figura de su marido, era considerada un peligro, algo antinatural a su propio ser. Estas losas sociales y culturales han lastrado enormemente el desarrollo de la actividad física de la mujer, y aunque sí se han conseguido mejoras y avances, aún queda mucho camino por recorrer, chocando una y otra vez contra argumentos tan repetidos a lo largo de la historia que parecen verdades absolutas e inamovibles.

Mientras el deporte femenino no adquiera el mismo valor que al masculino nunca obtendrá la misma repercusión y, por tanto, nunca podrá generar lo mismo. Por desgracia, la mujer, dentro de esa desigual lucha de género a la que históricamente se ha enfrentado, deberá seguir haciendo más con menos, como si fuera necesario demostrar su valía, demostrar que no hay debilidad en su ser. Esto ocurre especialmente en disciplinas o actividades socialmente masculinizadas, las cuales no se consideran apropiadas para la mujer.

A pesar de los grandes logros conseguidos gracias a esas mujeres que decidieron no aceptar su rol socialmente asignado, aún queda mucho camino por recorrer. Las raíces del androcentrismo están fuertemente arraigadas entre los múltiples recovecos de nuestra cultura, por lo que su eliminación total y efectiva llevará tiempo.

8. REFERENCIAS

Alfaro, E., Bengoechea, M., y Vázquez, B. (2011). Hablamos de deporte: en femenino y en masculino. Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad)

Arrechea, F. (2017). España y los Juegos Olímpicos. Análisis de participación de los deportistas españoles en los JJOO de la Era Moderna e historia del movimiento olímpico español. [Tesis de doctorado]. Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Arrechea, F., Sánchez, A. y Molina, J. M. (2019). El Olimpismo entre los JJOO de la Antigüedad y la Restauración coubertiniana. Materiales para la historia del deporte, (18), 105-114.

Bergvall, E. (1912). The Official Report of the Olimpic Games of Stockholm 1912. The Swedish Olimpic Committee.

Blasco, I. (2005). «Sección Femenina» y «Acción Católica»: la movilización de las mujeres durante el franquismo. Gerónimo de Uztariz, (21), 55-66.

Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2004). Sumisión y obediencia al marido: el ideario de la Sección Femenina. Arenal. Revista de Historia de las mujeres, 11(1), 175-195.

Cook, T. A. (1908). The Fourth Olympiad. The oficial report of the Olympic Games of 1908 celebrated in London. The British Olympic Council.

Coubertin, P., Philemon, T. J., Politis, N.G. y Anninos, C. (1896). The Olympic Games B.C. 776 - A.D. 1896: the olympic game in 1896 (second part). Central Commmitte in Athens.

Díez, J. M. (1995). República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, (3), 23-40. https://doi.org/10.14198/ALTERN1995.3.3

García, F. (12 de enero de 2005). El cuerpo de los atletas en la antigua Grecia [Ponencia]. XII Seminario de Arqueología Clásica, Madrid.

García, F. (2015a). Saltos del toro y carreras rituales. Deporte femenino y religión en la Antigua Grecia. El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia, 6, 35-67. https://doi.org/10.14516/fdp.2015.006.001.001

García, F. (2015b). Deporte y educación en la Grecia clásica. Sport and education in Classical Greece. Materiales para la historia del deporte, suplemento especial, (2), 17-36.

Gil, F., y Cabeza, J. (2012). Pololos y medallas: la representación del deporte femenino en NO-DO (1943-1975). Historia y comunicación social, 17, 195-216. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2012.v17.40606

Martínez, M. E. (2008). Los festivales panhelénicos y los Juegos Olímpicos: puntualizaciones, análisis y revisiones históricas. Citius, altius, fortius, 1(1), 25-51.

Martínez-Gorroño, M. E., y Calle-Molina, M. T. (2020). Aproximación histórica a los inicios del boxeo femenino y las circunstancias del surgimiento del deporte olímpico de las mujeres. Materiales para la Historia del Deporte, (20), 68-83. https://doi.org/10.20868/mhd.2020.20.4411

Olivares, C. (2015). Jenofonte y su ideal de belleza femenina. Nova tellus, 33(1), 95-118. https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2015.33.1.694

Olympic World Library (s.f.). Official Reports. The Olympic Studies Centre. https://library.olympics.com/default/official-reports.aspx?_lg=en-GB

Pérez-Moreno, H. M. (2008). La Sección Femenina de la España de Franco (1939-1975) y sus contradicciones entre "perfil de mujer" y medios educativos. Cuadernos de Hitória da Educaçao, (7), 77-92.

Pérez-Moreno, H. M. y González-Faraco, J. C. (2014). The 'women's section' of the Spanish Falange and its role in the education of rural women during the dictatorship of General Franco. History of Education and Children's Literature, 9(2), 529-548.

Pfister, G. (2008). ¿Demasiado débil para correr? Las mujeres y el deporte en los discursos médicos desde los años veinte hasta los años sesenta. Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos, 1(2), 39-69.

Ramírez-Macías, G. (2014). El Franquismo autárquico, la mujer y la Educación Física. Social and Education History, 3(1), 78-102.

Rodríguez, D., Martínez, M. J. y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. Revista de Investigación en educación, 2, 109-121.

Sesé, J. M. (2008). Los juegos olímpicos de la antigüedad. Cultura, Ciencia y Deporte, 3(9), 201-211. https://doi.org/10.12800/ccd.v3i9.166

The Tokyo Organising Committee of the Olympic and Paralympic Games (2022) Tokyo 2020 official report (Volume 1). The Tokyo Organising Committee of the Olympic and Paralympic Games

Zagalaz, M. L. y Martínez, E. J. (2006). La influencia de la Sección Femenina en la educación física femenina española de los años centrales del siglo XX. Bordón: Revista de pedagogía, 58(1), 87-102.

Zapico, B. y Tuero, C. E. (2014). Evolución histórica y educativa del deporte femenino. Una forma de exclusión social y cultural. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, (9), 216-232. https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1230

REACHING A SENIOR POSITION IN ICT: STRATEGIES AND ACTIONS BY COMPANIES TO PROMOTE EQUALITY AND DIVERSITY

RITA BENCIVENGA
University of Genoa, Department of Chemistry and Industrial Chemistry (DCCI), Italy

FERNANDA CAMPANINI VILHENA
University of Deusto, Faculty of Social and Human Sciences, Spain

1. INTRODUCTION

The problem of gender imbalance in the high-tech sector, particularly in the field of information and communication technology (ICT), has been extensively analysed in the literature. At international and national level, its causes and consequences have been analysed in detail from various perspectives. Numerous programmes and initiatives implemented by the EU, national strategies and high-tech companies have attempted to promote effective measures to tackle this problem.

The number of jobs in this sector has increased rapidly over the last decades and the continuous increase in demand for qualified ICT professionals confirms the sector as a source of employment. However, the number of qualified female ICT professionals remains low and their potential to reach leadership positions in high-tech companies does not match that of their male counterparts. Recent Eurostat data show that, in 2021, there were 2.79 million employed persons with an ICT education, 3.3% more than in 2020. While men represented 84.1% (2.35 million) of the EU's total workforce with an ICT educational background, an increase of 1.3% from the previous year (2.20 million in 2020), while the number of women in employment with an ICT education declined: women represented only 15.9% (442 800) of the ICT workforce compared with 17.2% (463.800) in 2020.

Europe is facing an unprecedented shortage of ICT professionals, with 55% of EU companies having difficulties recruiting ICT specialists in 2019. Reaching 20 million employed ICT specialists in the EU by 2030 is therefore among the targets of the EU's Digital Decade programme.[129] One of its aims is to increase the participation of women, as only 19.1% of ICT specialists were women in 2021.[130]

This study contributes to the application of the Feminist Institutionalism (FI) perspective to study medium and large ICT enterprises and ICT departments of large companies. by analysing the viewpoints of those who hold positions of power, such as heads of HR departments or diversity and inclusion offices, in relation to gender issues in career progression and strategies addressing gender equality and diversity in the sector.

In the following sections, we first provide a brief theoretical background to this topic, based on FI theory. We then explain the methodology for the research activities and interviews. We continue by describing the findings and discussing the results. We conclude by pointing out the limitations of the study and suggesting directions for future research.

2. LITERATURE REVIEW

The first studies dealing with the role of women in technology date from the late 1970s, shortly after the first analyses of the role of women in science (Harding, 1986). Today, gender in scientific research and technology development continues to be scrutinised, with the concept of gender being expanded to include diversity and inclusion. This expansion has been aided by interaction with postcolonial and postgender perspectives, which have broadened the scope of analysis to include new participants (Horwath et al., 2014).

---

[129] https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en

[130] https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=ICT_specialists_in_employment

Research indicates a trend: there is a loss of women working in the ICT sector across the career pipeline, leading to their underrepresentation in senior professional roles in high-tech companies (Irvin et al., 2016; Klawe et al., 2009). Moreover, there is a limited number of women with ICT-related degrees (Gorbacheva et al., 2019). Recent research suggests that women's ability to move into ICT leadership positions is steadily increasing, although some factors such as the industry's gender make-up and company revenues, continue to hinder their progression (Johnson et al., 2020). Pink washing often takes place as an add-on to the usual programmes and services rather than as a central element of the organisation's mission to support women and non-binary femmes (Orser et al., 2019).

The path toward gender equality in career development can be analysed at individual, organisational and systemic level (Ceci & Williams, 2011; O'Connor et al., 2015, 2019; Risman & Davis, 2013). In this paper, we rely on FI theory to focus on the organisational level, which is often addressed in research through a focus on institutions, particularly on the formal and informal gendered institutional rules, practices and discourses that dictate the "rules of the game" of organisations. While FI was initially conceived in studies focused on conventional political settings, more recent FI-informed research has focused on other sectors, such as the construction industry (Galea et al., 2015, 2020), peacekeeping (Holmes, 2020), and higher education (Clavero & Galligan, 2020; O'Connor & White, 2021; Verge et al., 2018). Here we apply it to the ICT sector.

For FI, institutions are forms of social organisations formed by both formal and informal gendered institutional rules (Krook & Mackay, 2011). These rules "prescribe (as well as proscribe) 'acceptable' masculine and feminine forms of behavior, rules, and values for men and women within institutions" (Chappell, 2006, p. 226), establishing a "gendered logic of appropriateness". Formal institutional rules refer to explicit regulations, policies, and laws established within institutions. These rules are visible, codified, and typically represent the structural framework guiding an organisation's operations. On the other hand, informal institutional rules are implicit, unwritten norms, practices, and

cultures that shape behaviour and decision-making within institutions. They often stem from historical, social, and cultural contexts, influencing how formal rules are interpreted and applied. For example, informal rules relate to the dominance of a culture which emphasises spending unlimited hours at work, maintaining meeting schedules in formats that incompatible for those with caring responsibilities (Simpson, 1998; Watts, 2007), or using digital technologies to become visible at the real or imagined organisational centre, the "fear of exile" (Hafermalz, 2020).

Gender norms vary across time, cultures and types of organisations (Mackay et al., 2010). FI acknowledges these variations and how interpersonal daily interactions create gendered patterns of hierarchies and inclusion/exclusion mechanisms that tend to privilege men over women and other marginalised groups. This is notably evident in the sectoral segregation through mechanisms that maintain a gendered division of labour, where specific skills or competences are assigned to certain genders, creating a supposed "natural" aptitude for particular roles. It is also evident in how men often dominate higher positions within sectors due to entrenched power structures and biases, perpetuating the gender gap. As Mackay and colleagues (2009) suggest, "seemingly neutral institutional processes and practices are, in fact, embedded in norms and cognitive frames, and in wider cultural contexts" (p. 254). This prevailing system not only restricts women's access to senior positions but also reinforces stereotypes about gender roles, shaping recruitment practices and organisational cultures.

Feminist institutionalists explore both formal and informal rules to understand how gendered expectations manifest within institutional frameworks. Moreover, they consider how formal and informal rules interact with each other, (re)producing or challenging prevailing gender norms and power structures (Krook & Mackay, 2011). As Lowndes states, "institutions work through three modes of constraint – rules, practices and narratives. The real agenda for institutionalism is to better understand how these distinctive modes of constraint interrelate in practice, and to establish what this means for ongoing processes of institutional change and prospects for institutional resistance and reform"

(2013, p. 50). In brief, FI-informed works are not only interested in revealing the gendered nature of institutions but also in understanding the mechanisms of institutional continuity and change.

Previous research has indicated the entrenched nature of gendered norms within institutional and broader societal constructs, leading to resistance in their transformation, even in the face of evolving social, political and economic contexts (Mackay et al., 2010). As Beyeler and Annesley (2011) stress, "even if some formal rules are radically changed, the outcome will not necessarily be as radical, since many other – formal and often informal – rules still persist" (p. 81). Nevertheless, this tendency towards stability does not suggest that institutions are not passive to change; gender norms are dynamic and subject to evolution, allowing for shifts in what is deemed socially and institutionally acceptable over time (Chappell, 2006). This dynamism, in turn, presents opportunities for change-oriented initiatives to promote gradual, incremental changes, progressively influencing the institutional landscape towards greater transformation (Krook & Mackay, 2011; Mackay et al., 2010).

With a focus on understanding how institutional design can effectively contribute to promote gender equality, Lowndes and Roberts (2013), "robustness" and "revisability", to value what constitutes a "good" – or good enough – process of planned institutional design and change. Robustness refers to the capacity continuing policy strength and resistance to change over time. It is operationalised through a clarity of values underpinning policy design, and the nature and effectiveness of policy enforcement, usually through sanctions. A good fit between values and enforcement helps policies to "stick" and shapes organisational logics in order to achieve design objectives (Lowndes & Roberts, 2013). Revisability, in turn, is defined as the capacity for policy amendment or alteration (Lowndes & Wilson, 2003). This necessity may emerge when a policy fails to achieve its stated objective. Revisability may be enacted through flexibility, adapting policy learning over time, and variability, accepting and implementing different policy design variants in different locations.

In any organisation, certain individual actors – often those occupying positions of power – hold the capacity to create formal rules and influence informal norms governing interactions and behaviours (Helmke & Levitsky, 2004). The active engagement of these influential actors is undeniably crucial for the success of gender reform initiatives. Yet, whether because of a lack of awareness about gender issues, insufficient gender competence, or deliberate resistance to change, transformative policies are often perceived by managers as burdensome, giving rise to a phenomenon known as red tape (Roth & Sonnert, 2011). In this context, rules and procedures providing for gender equality and diversity are seen as regulatory burdens lacking efficacy, fostering a preference for anti-bureaucratic organisational structures can inadvertently perpetuate gender inequalities. Against this background, it becomes crucial to investigate to what extent formal and informal rules and procedures for structural change and respective gender equality initiatives are perceived by managers in the ICT private sector.

3. METHODOLOGY

The results presented in this article are part of a broader research agenda on gender-specific career trajectories. A qualitative approach was adopted, involving desk research and empirical data collection through semi-structured interviews with individuals in senior positions (hereafter referred to as "interviewees") in ICT enterprises and ICT departments of high-tech companies in Italy. To validate the data and capture different dimensions of the same topics, a variety of data was used: academic literature, reports and studies by the EU and private companies, the websites of the interviewees' organisations, public interviews with the interviewees themselves (videos on websites; interviews on blogs and electronic versions of newspapers and magazines).

The aim of the study is not to generalise the results, but to select people who could provide valuable insights into the research topic and contribute new ideas and perspectives. For this reason, participants were selected using a non-probability sampling technique, the snowball system (Uprichard, 2013). A total of 40 organisations in the ICT sector or with

an ICT industry or department were contacted and resulted in 31 interviews with 18 men and 13 women working in senior positions, as CEOs, human resources, and equality, diversity and inclusion managers.

Secondary data collection and analysis began in September 2018 and the semi-structured interviews were conducted between November 2018 and January 2022, with a break of several months due to the COVID-19 pandemic. The interviews lasted an average of one hour. The recorded interviews were then transcribed, anonymised and coded. Participants were assigned a unique code based on the number of the interview, the type of company – LE for large companies (more than 250 employees) and ME for medium-sized companies (50 to 249 employees) – and the gender indicated. All participants reported being male or female and all interviewees were Italian. The interviews were conducted in Italian and the translation into English of the extracts mentioned in the article was done by the authors.

The analytical framework was based on the constructivist approach of grounded theory (Charmaz 2006; Mills et al., 2006), which includes constant comparative analysis as a method of qualitative data analysis (Charmaz, 2006). Large grounded theory projects usually aim to develop a theory (Strauss & Corbin 1990), but their procedures and techniques can provide a useful framework for smaller studies; the aim is not to develop a theory but to learn more about a particular topic. This is precisely the case of this work: our intention is to explore in depth the current visions of people in senior positions in the organisations contacted. Therefore, the small number of interviewees is considered sufficient to gain an insight.

4. FINDINGS

Before delving into the detailed analysis, it is relevant to mention some recurring aspects that emerged in all the interviewees. Firstly, their individual careers were visible and publicised on platforms like LinkedIn and social media channels, particularly for those with more prominent names. Secondly, the interviewees have highly mobile careers: when requested to recommend other potential interviewees in other

companies in Italy, many suggested individuals working abroad. Moreover, during the course of this study, five interviewees changed organisation either before or after the interview, while in three instances, interviews could not take place due to the interviewee relocating to a different country between the scheduling and the actual interview. These trends reflect data on the high employee turnover in high-tech and ICT enterprises – the largest in any business sector at a rate of 13.2%.[131]

When it concerns gender equality, all the interviewees demonstrated a keen awareness of the gender imbalance within their respective organisations, and none of them undermined or undervalued the issue.

> Organisations are male dominated, that's a fact; 95% of CEOs in Italy are men. So, it takes real commitment to achieve a balanced approach to diversity. Companies must rethink their normal behaviours: from leadership styles to co-opting mechanisms, and so on. (23_M_LE)

Interviewees consistently highlighted external factors contributing to this gender disparity, including legislation influence, insights from international reports, lessons, both positive and negative, drawn from experiences in other companies, mainly in the United States, in addition to other external causes such as family, the education system, and societal norms at large.

In addition to cultural aspects and the type of society in which a company operates, formal regulation – legislation – stood out as the foremost factor influencing the pathway to equality. In all the companies, the legislation related to work-life balance is respected, and some add benefits to favour those working in managerial positions having young children, or offer more flexibility than required formally by law. Moreover, interviewees cited the *Golfo-Mosca* law (L. 120/2011), which addresses gender parity in boardrooms and corporate governance bodies of listed enterprises and State-controlled companies, as a driver of significant progress in terms of getting women on Italian corporate boards:

> National culture is stronger than company culture. Even in multinationals with the same culture and policies, when it comes to gender equality

[131] Turnover rates are drawn from LinkedIn's member data: https://business.linkedin.com/talent-solutions/blog/trends-and-research/2018/the-3-industries-with-the-highest-turnover-rates

> there are substantial differences between countries. In a male-dominated culture, women struggle to emerge and obtain a place on the board. Politics might help speed up the process of gender parity. In Italy, the Golfo-Mosca law on women's quotas has helped many outstanding women obtain a place on the board, thereby promoting a culture of diversity. New regulations on integrated reports have also helped, requiring listed enterprises to include policies and strategies for sustainability and diversity in their budget reporting. What would help is an advertising campaign explaining that GDP performance is directly related to the development of women's employment. (3_F_LE)

All the interviewees refer to research reports or successful experience in the sector, in particular the McKinsey and Microsoft periodic reports, as well as the Airbnb case, which launched a rehabilitation tour campaign in 2017 to change the company's image when stories of people being denied rentals because of their skin colour went viral in 2015.

> Reasons for promoting women's careers derive primarily from specific studies, particularly the McKinsey report, which found that companies with a gender-balanced leadership perform better than comparable businesses managed predominantly by men. (12_F_LE)

Having the same external source of data on the sector is important, as the transfer of winning strategies among organisations is a common and praised strategy. This interviewee compares her previous and current working experience:

> Parity has not yet been achieved in my current company, although meaningful progress has been made. In a company like ours which is much younger and much less mature in many ways, we are learning from more mature organisations as their methodologies can be successful. (3_F_LE)

Interviewees working for companies with commercial relations with the US underline the differences they perceive regarding equality and diversity:

> In the States there is greater diversity in business than in Italy, and we know that diversity can create tensions and contrasts between different cultures and viewpoints. Greater diversity comes with tensions that can make internal working relations more aggressive, not officially perhaps, but they are real. Our uniformity creates a more comfortable environment where there are fewer contrasts. Of course, this results in products that are much less likely to reflect our customers' diversity. (8_F_ME)

The reasons mentioned for difficulties in achieving gender balance in the field and, as a consequence, in the career progression often point to external factors: insufficient STEM graduates; men's preferences for prestigious company locations; societal expectations that women prioritise home responsibilities once they have children; schools' inadequacy in encouraging girls to pursue careers in science; the maintenance of a patriarchal society; and family pressure towards marriage and children for women. Mention is also made of women's failures – what they do or fail to do – while behaviour influencing men's careers is hardly ever referred to. This confirms a prevailing perception where "gender" is frequently equated with "women", even among experts.

4.1 Regular strategies: Unconscious bias training and mentorship tactics

As the official statements, specialist magazine articles, TV interviews, websites, and the interviews collected in the research process indicate, all the companies contacted have introduced a range of policy initiatives aimed at improving gender equality. They focus on facilitating the career progression of all staff, often addressing the gender imbalance across different organisational levels, sometimes irrespective of gender but focused on diversity. However, the interviewees share also specific visions of men's and women's attitudes and roles in companies. Change is promoted, driven by an internal company's vision but also by external forces, in particular the market.

Two strategies are often mentioned: training on unconscious bias and mentoring programmes. All the interviewees who have organised or taken part in unconscious bias courses describe them as positive, and some interviewees recognise that there is much more at stake:

> It's more than unconscious bias. Male managers will say it sooner or later. To begin with they say "that's not true, we do promote women of merit", but the statistics contradict them. It's impossible to think that there aren't any women of merit; companies are full of qualified, competent women who don't progress in their careers. I think that many men feel threatened; it's a conscious bias, because women who are aware of themselves and their professional value scare many men. (24_M_LE_IT)

Mentoring is not often mentioned as a formal strategy in medium enterprises. In the context of large companies, in turn, some female interviewees talk extremely positively about the mentors who have helped them. They confirm the importance of having access to and support from those who are comfortable with the "rules of the game" of institutions:

> I've always had at least one mentor wherever I've worked, men who have seen my potential and have helped me understand how "things are done" at the company. It might have been the same if they were women, I can't really say. I try and do the same thing now; I look out for young, talented women who have recently joined us, and I give them support beyond the women's groups the company organises. (15_F_LE_IT)

4.2. Perceptions of change

The perception of change is clear: ICT is a young sector compared to others, and one in which the speed of research and innovation processes can be frantic. Some elements also favour the transformative speed in relation to the promotion of gender equality, embedded in the vision and mission of the companies, sponsored actively by the interviewees.

Strategies and policies evolve over time, and those who have had an international career seem to best placed to describe this evolution and its benefits:

> I think the effort that companies like mine and others have taken have shifted over time from one that is focused almost exclusively on acquisition and retention, to one which is more focused on behaviour, focused on practices such as micro aggression, building awareness and raising consciousness of bias, and using thousands of platforms to elevate the conversation beyond one that was just driven by numerical evaluation into one that is much more focused on experience. I also see these organisations striving to almost attempt formulaically to keep the pipeline of talent search and talent acquisition disproportionately balanced in favour of women at the entry-level, knowing as we do that women tend to leave the workforce overtime and at higher levels of organization. (7_F_LE).

The perception of change is in any case influenced by the personal lenses through which the interviewees observe the behaviours:

> I think definitely there have been changes in the last few years (…) being a bit more proactive in getting women included. I notice there's more women coming in, and from that there is more, [pause] they are

> working hard for each other, so making sure that they get their voices heard, or even just making sure they are including themselves. Not that men weren't doing that either, but there is a bit more specific action from women pushing other women forward whereas men tend to be more than, just open to everybody. (4_M_LE)

External markets are also a driving force for change. In both large and medium enterprises, the corporate view does take account of market needs: this, along with market competition, is a driving force for promoting gender equality in business. Fortunately, both these factors are moving in a positive direction for women's careers:

> The market is bringing about sweeping changes too: 80% of purchasing and investment decisions are now taken or influenced by women. Only by balancing the number of men and women on management teams can we produce strategies and policies oriented to these diverse markets. Companies who have been developing female talents for years now have women in decision-making roles who prefer to do business with the same gender. That's why it's essential to have more women at all levels. (12_F_LE)

4.3. Gender equality is matched by diversity

References to diversity as a complementary strategy to gender equality are made spontaneously by the majority of the interviewees, particularly regarding sexual orientation and ethnicity. None of them refer to intersectionality; they all talk in a polarised manner about "women" and "men" without mentioning, for example, the greater difficulties experienced, for instance, by women from ethnic and racial minorities. However, problems may emerge in medium companies relating to employee numbers:

> In medium enterprises, diversity is seen as a value, but practical experience adds a note of caution: I have managed to get some men to work well with a female boss, but it's not that easy. So, in a small company like mine, this impacts the quality of work and the general mood; it isn't possible to be 100% open in a small company. You can't, unfortunately, because you risk damaging the overall performance. (8_F_ME)

4.4. Stereotypical vision of women

When interviewees talk about work-life balance, they focus on women and care responsibilities towards children, elderly or disabled family

members. The theme of informal interactions comes up often in the interviews, and there are clear examples of polarisation. Formal company programmes and schemes aimed at promoting women's careers do not distinguish between women, at least not in the interviewees' words. Women are grouped together in descriptions of their perceived "shared characteristics", primarily maternity and family commitments. Maternity is always seen in a polarised way, either as an event that might obstruct a woman's career, or as a source of new energies and resources that might be invigorating. In both cases, the view is stereotypical.

> Maternity is a wonderful exercise in leadership. In my view, women returning from maternity leave are enriched, stronger, and they've grown and developed as people. We've promoted a woman who was on maternity leave, and in the past year we've hired three women who were about to go on maternity leave. They were amazed: "Are you sure you want to hire me? I'll be going on maternity leave in 4 months." We replied, "Yes, we're sure because we want you to have a career here, not just stay with us for a year or two." (23_M_LE_IT).

5. DISCUSSION

The main limitations of the research are two. First, the relatively small sample size constrained the achievement of saturation, thereby restricting the generalisability of the findings. This is an overarching limitation of conducting qualitative research with small samples. Second, the diversity of strategies for promoting gender equality and diversity adopted by medium and large enterprises, influenced by the varying sizes of their workforce, poses an additional challenge.

These limitations are compensated, in part, by the quick turnover of those in senior positions, as it is common for them to change jobs every five to six years or even less, thereby transferring and adapting formal strategies and influencing informal ones. Consequently, the research arguably provides at least some indication of what might be happening in other companies.

The analysis of the data collected has shown, on the one hand, the robustness of formal policies, especially those that comply with legislation. On the other hand, it has revealed gaps in revisability, i.e., the

ability to change policies or informal rules and strategies, in several companies. Policy initiatives to improve gender equality focus on facilitating career progression for all employees. However, as the analysis of primary and secondary data shows, the combination of local, national and international policies, the diversity of gender cultures in multinational companies and the personal views of change agents on "gender" can hinder actual progress.

The formal company policies and procedures described consider potential gender-specific consequences. Care is taken to avoid informal recruitment and promotion practises carried out by operational managers based on unclear priorities. Policies underpinned by legislation and company values are robust and therefore effectively enforced. All interviewees emphasise that the companies they work for apply the law conscientiously. The less positive aspect of this compliance is that where there is no formal legislation, policies become more blurred. The example of the Italian law (Golfo Mosca law), which provides for quotas only for listed companies, shows that despite the advantages it brings, it is not adopted by companies that are not legally obliged to do so. Robustness is therefore primarily favoured by the reference to legislation that standardises strategies for enterprises.

The companies have also developed informal policies, often adapted from previous work experiences of the interviewees in other enterprises or from female managers who have themselves experienced the difficulties of work-life balance or prejudice even from their privileged position. These measures are flexible in their application and can therefore be revised. In contrast to the findings of an analysis of the construction sector through the lens of FI (Galea et al., 2015), which revealed an inconsistency between regulations and corporate values, the interviewees credited external regulations, leadership and business pressures for driving efforts to achieve greater gender equality as well as corporate values.

However, when the focus is on workforce 'diversity' and claims that company policy transcends gender and provides customised solutions, it is unclear whether and how treatment favours career progression. Formal policy can be limited to work-life balance and offering more

flexibility. Only a clear coalition among employees and voluntary disclosure of agreed benefits and flexibility can transform informal practises into an open policy that is known to the entire workforce and effective in bringing about long-term change in organisational culture.

The interviewees, all in powerful positions in their companies, base their decisions on data: they know percentages and figures by heart, and quote them often to support their statements. But they are also influenced by their professional experience, personal perceptions, values and biases. Unconscious bias is often mentioned, but none of the interviewees raises the topic of potential unconscious biases in how they consider femininity and masculinity. The "male advantage" (Lewis & Humbert, 2010; Murray, 2014) is mentioned when referring to men's lack of awareness. Some of the male interviewees reflected on their own or other men's experiences in relation to gendered work practices or societal influences and gender biases, both described as a "given" that must be dealt with, rather than one requiring specific policies.

From an FI perspective, gender "not only operates at the level of the subjective/interpersonal (through which humans identify themselves and organize their relations with others); but is also a feature of institutions and social structures, and a part of the symbolic realm of meaning-making, within which individual actors are 'nested'." (Mackay et al., 2010, p. 580; see also Mackay, 2014). Almost all the interviewees refer to the societal and cultural environments surrounding the companies they have been working for. These symbolic realms are powerful and influence not only those who make decisions, but also those who apply for jobs and promotions, as well as their families and friends. This informal network, invisible but real, shapes everyone's gendered visions and behaviours. However, in general, a clear disparity between men's and women's perceptions of the barriers and causes of gender inequality in ICT enterprises does not emerge, as it has done in other research (Galea & Gaweda, 2018).In some cases, the interviewees are influenced by personal views of gender equality: some have a polarised idea of men/women, and they assign traditional roles and behaviours that must be balanced for successful teamwork. Women are seen as an added value since they tone down the debate, manage clients well and help

make the company image more positive: this may favour women's careers in certain cases, but it hinders the structural change capable of recognising and accepting the undoing of gender stereotypical roles (Deutsch, 2007). In this way, the *status quo* often remains untouched, leaving the individual to acquire personal and professional strategies that might help them navigate the organisation, with policies not always being transparent and formalised (Helmke & Levitsky, 2004). Individuals devise rules, and these rules govern how they interact and behave (Helmke & Levitsky, 2004): if the individuals have an essentialist vision of gender, the rules they devise will be imbued with essentialism. O'Connor (2019) has observed that the lack of gender awareness among management staff at Irish Universities might explain the slow pace of change in the gender profile of their professors. Our interviewees, all working in senior positions, are well aware of the importance of promoting gender equality and are well informed of the existing strategies to addressing the issue.

Enforcement, necessary to toughen the policies, is rather strong. Contrary to what has emerged from previous research in other sectors (Galea & Gaweda, 2018), rewards for progressing toward gender equality objectives contribute to the effectiveness of the policies aiming at a better gender equality (Meyer & Rowan, 1991). The interviewees describe both formal and informal gender equality initiatives that are communicated to employees formally and officially, a strong sign of robustness. Communication is shared at all levels, not only among sub-groups or during events limited to higher-ranking employees. If good policy design is an "ongoing commitment to enforce rules, models of practices and rehearsed stories" (Lowndes & Roberts, 2013, p. 171), technology-related enterprises appear committed to persevering with their efforts. They are stimulated both by internal forces and their clients' desire to see that their stated values are respected by the companies that work for them.

The interviewees are aware, for instance, of potential backlashes on social media, with the potential for damage that is complex to resolve. Pink and/or rainbow capitalism incorporate gender and diversity in the market, and these companies are paying attention to specific needs to widen their markets. In theory, these strategies benefit both the

company and their clients, counteracting stereotypes and giving visibility to marginalised or excluded groups. At the same time, companies are careful to avoid accusations of pink and rainbow washing (Orser et al., 2019). Their clients – other businesses and individuals – realise when they are instrumentalising gender and LGBTQIA+ issues, limiting themselves to superficial action that does not go any deeper. Having a multi-gender and multi-ethnic workforce helps enterprises avoid running into difficulties along the way. However, it is obvious that variety itself will not guarantee anything unless different career pathways and involving people who can speak "on behalf of" others in decision-making processes become constant practices. Without inclusivity, equality is not sustainable in the long term.

Revisability, as conceptualized by Lowndes and Wilson (2003) manifests through policy flexibility and adaptability. Interviewees detail both internal and external strategies aimed at adjusting internal policies. Global initiatives and international reports shape these adaptations, emphasizing individual needs and accommodating family situations through increased flexibility, such as remote working opportunities.

The interviews predominantly focus on higher positions, valuing talent and competencies crucial for companies. Retaining excellent staff is a concern, with gender imbalances attributed partly to academia and familial stereotypes, hindering women's entry and advancement in the ICT sector. Efforts to rebalance gender ratios face complexities; altering percentages appears biased against men, and current unbalanced pools of senior managers limit changes in representation.

The selection for promotions considers competence and task neutrality, yet questions persist about the influence of diverse perspectives on company products. Technologies are often viewed as "neutral", overlooking ongoing discussions in the media, such as biased facial recognition systems. While diversity (both in staff and clientele) is acknowledged, interviewees seldom address the impact of a more diverse workforce by gender, ethnicity, and age on the final product. Consequently, revisability struggles to address these underlying, unnoticed issues.

Overall, despite efforts to introduce discrimination-sensitive approaches, these initiatives have yet to shift the staff composition significantly. Scholars like Goodin (1996) and Lowndes & Robert (2013) highlight the complexity inherent in institutional design and implementation processes. Our findings reveal the pivotal role of informal norms in shaping visible regulatory frameworks. However, interviewees predominantly fixate on complying with legislation, emphasizing work-life balance and flexibility as paramount for women and their families. Many interviewees, including women, still perceive the existing gender norms favourably, often rooted in essentialist viewpoints.

There seem to be a lack of discourse among interviewees regarding potential biases in new products and services, except when seen as a strategy to cater to a diverse clientele, reinforcing the *status quo*. While outright gender discrimination is rejected, interviewees frequently endorse gender biases and stereotypes, particularly those associated with maternity, as beneficial to women's lives. These biases persist within both formal and informal rules, intensifying the challenge of achieving substantial change (Chappell & Waylen, 2013).

6. CONCLUSIONS

In the ICT sector, gender inequality in male-dominated organisations persists because of the deeply ingrained stereotypical views of masculinity and femininity that shape these organisations. Companies prioritise issues such as work-life balance and flexibility, often going beyond legal requirements, which particularly benefits certain intangible attributes in ICT professions. However, this narrow focus limits efforts to address gendered organisational structures, as initiatives are often geared towards “fixing the women” rather than tackling structural issues.

From an FI perspective, change does not occur in a linear, abrupt manner. Instead, it emerges as a gradual amalgamation of small wins that influence change in both formal and informal institutional norms, eventually yielding more profound and transformative outcomes in the long haul (Mackay et al., 2010). In this context, favourable legislation on parental leave and gender quotas can indeed push towards more gender-

equal environments. In the ICT sector, they create a cycle of internal and external forces, which is reinforced by the mobility of managers in different enterprises and has an impact beyond national borders. Large and medium-sized companies in a global market endeavour to avoid gender imbalance for image reasons. Informal rules, even if less clearly defined, favour those who know how to recognise and circumvent "the rules of the game". Individual solutions favour those who are skilled in personal negotiations, which are often influenced by informal rules. Mentors, who are often male, play an important role. They provide support based on their familiarity with informal rules and often represent the predominant gender in the organisation.

Further research directions emerge from this study. This research focuses on the implementation of FI theory to study the ICT sector. Exploring leaders' perceptions of the link between informal and formal rules, practices and narratives is a valuable start. However, the focus on managerial positions limits a comprehensive investigation of how formal and informal aspects affect employees at different organisational levels. In further research, interviews may thus focus on employees at different organisational levels to enable a cross-comparison.

7. REFERENCES

Beyeler, M., & Annesley, C. (2011). Gendering the institutional reform of the welfare state: Germany, the United Kingdom, and Switzerland. In M. Krook, & F. Mackay, Gender, politics and institutions: Towards a feminist institutionalism (pp. 79-94). Palgrave Macmillan.

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2011). Understanding current causes of women's underrepresentation in science. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108(8), 3157–3162. https://doi.org/10.1073/pnas.1014871108

Chappell, L. (2006). Comparing political institutions: Revealing the gendered "logic of appropriateness". Politics & Gender, 2(2), 223-235. https://doi.org/10.1017/S1743923X06221044

Chappell, L., & Waylen, G. (2013). Gender and the hidden life of institutions. Public Administration, 91(3), 599–615. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2012.02104.x

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Sage Publications.

Clavero, S., & Galligan, Y. (2020). Analysing gender and institutional change in academia: Evaluating the utility of feminist institutionalist approaches. Journal of Higher Education Policy and Management, 42(6), 650-666. https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1733736

Deutsch, F. M. (2007). Undoing gender. Gender and Society, 21(1), 106–127. https://doi.org/10.1177/0891243206293577

Galea, N., & Gaweda, B. (2018). (De)constructing the masculine blueprint: The institutional and discursive consequences of male political dominance. Politics and Gender, 14(2), 276–282. https://doi.org/10.1017/S1743923X18000168

Galea, N., Powell, A., Loosemore, M., & Chappell, L. (2015). Designing robust and revisable policies for gender equality: lessons from the Australian construction industry. Construction Management and Economics, 33(5–6), 375–389. https://doi.org/10.1080/01446193.2015.1042887

Galea, N., Powell, A., Loosemore, M., & Chappell, L. (2020). The gendered dimensions of informal institutions in the Australian construction industry. Gender, Work & Organization, 27(6), 1214-1231. https://doi.org/10.1111/gwao.12458

Goodin, R. E. (Ed.). (1996). The Theory of Institutional Design. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1080/00213624.1987.11504697

Gorbacheva, E., Beekhuyzen, J., vom Brocke, J., & Becker, J. (2019). Directions for research on gender imbalance in the IT profession. European Journal of Information Systems, 28(1), 43–67. https://doi.org/10.1080/0960085X.2018.1495893

Hafermalz, E. (2020). Out of the Panopticon and into Exile: Visibility and control in distributed new culture organizations. Organization Studies, 1966. https://doi.org/10.1177/0170840620909962

Harding, S. (1986). The science question in feminism. Cornell University Press.

Helmke, G., & Levitsky, S. (2004). Informal Institutions and Comparative Politics: A Research Agenda. Perspectives on Politics, 2(4), 725–740.

Horwath, I, Kronberger, N., Appel, N. (2014). Similar but different? Cognitive differences in the discussion of women in science and technology. In W. Ernst & I. Horwath (Eds.), Gender in science and technology: Interdisciplinary approaches (pp. 205-233). Transcript Verlag http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839424346.205

Irvin, A., Ashcraft, C., Mclain, B., & Eger, E. (2016). WOMEN IN TECH : THE FACTS 2016 UPDATE // See what's changed and what hasn't. National Center for Women & Information Technology (NCWIT), 102(1), 57–60. https://www.ncwit.org/sites/default/files/resources/womenintech_facts_fullreport_05132016.pdf

Johnson, V. L., Kiser, A., & Kappelman, L. (2020). Women in IT Management: Significant Gains and Continuing Challenges. Journal of Computer Information Systems, 60(3), 244–255. https://doi.org/10.1080/08874417.2018.1463576

Klawe, M., Whitney, T., & Simard, C. (2009). Women in computing - take 2. Communications of the ACM, 52(2), 68–76. Communications of the ACM, 68–76.

Krook, M., & Mackay, F. (Eds.) (2011). Gender, politics and institutions: Towards a feminist institutionalism. Palgrave Macmillan.

Lewis, S., & Humbert, A. L. (2010). Discourse or reality: "work-life balance" flexibility and gendered organisations. Equality, Diversity and Inclusion, 29(3), 239–254. http://eprints.mdx.ac.uk/4144/1/Lewis-Discourse_or_reality.pdf

Lowndes, V., & Roberts, M. (2013). Why Institutions Matter. Palgrave.

Lowndes, V., & Wilson, D. (2003). Balancing revisability and robustness? A new institutionalist perspective on local government modernization. Public Administration, 81(2), 275–298. https://doi.org/10.1111/1467-9299.00346

Mackay, F. (2014). Nested newness, institutional innovation, and the gendered limits of change. Politics & Gender, 10(4), 549-571. https://doi.org/10.1017/S1743923X14000415

Mackay, F, Kenny, M., & Chappell, L. (2010). New Institutionalism Through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism? International Political Science Review, 31(5), 573–588. https://doi.org/10.1177/0192512110388788

Mackay, F., Monro, S., & Waylen, G. (2009). The Feminist Potential of Sociological Institutionalism. Politics & Gender, 5(02), 253. https://doi.org/10.1017/S1743923X09000208

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1991). Institutionalised organisations: Formal structure as myth and ceremony. In P. J. Dimaggio & W. W. Powell (Eds.), The new institutionalism in organizational analysis (pp. 41–62). University of Chicago Press.

Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The Development of Constructivist Grounded Theory. International Journal of Qualitative Methods, 5, 25–35.

Murray, R. (2014). Quotas for men: Reframing gender quotas as a means of improving representation for all. American Political Science Review, 108(3), 520–532. https://doi.org/10.1017/S0003055414000239

O'Connor, P., & White, K. (Eds.) (2021). Gender, power and higher education in a globalised world. Palgrave Macmillan.

O'Connor, P. (2019). Creating gendered change in Irish higher education: is managerial leadership up to the task? Irish Educational Studies, 39(2), 139–155. https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1697951

O'Connor, P., Martin, P. Y., Carvalho, T., Hagan, C. O., Veronesi, L., Mich, O., Saglamer, G., Tan, M. G., & Caglayan, H. (2019). Leadership practices by senior position holders in Higher Educational Research Institutes: Stealth power in action? Leadership, 2008, 1–38. https://doi.org/10.1177/1742715019853200

O'Connor, P., O'Hagan, C., & Brannen, J. (2015). Exploration of masculinities in academic organisations: A tentative typology using career and relationship commitment. Current Sociology, 63(4), 528–546. https://doi.org/10.1177/0011392115574859

Orser, B., Coleman, S., & Li, Y. (2019). Progress or pinkwashing: who benefits from digital women-focused capital funds? Small Business Economics, 363–387. https://doi.org/10.1007/s11187-019-00302-1

Risman, B. J., & Davis, G. (2013). From sex roles to gender structure. Current Sociology, 61(5–6), 733–755. https://doi.org/10.1177/0011392113479315

Roth, W. D., & Sonnert, G. (2011). The costs and benefits of "red tape": Anti-bureaucratic structure and gender inequity in a science research organization. Social Studies of Science, 41(3), 385–409. https://doi.org/10.1177/0306312710391494

Simpson, R. (1998). Presenteeism, power and organizational change: Long hours as a career barrier and the impact on the working lives of women managers. British Journal of Management, 9, 37–50.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications, Inc.

Uprichard, E. (2013). Sampling: bridging probability and non-probability designs, International Journal of Social Research Methodology. International Journal of Social Research Methodology, 16(1), 1–11. https://doi.org/10.1080/13645579.2011.633391

Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. European Journal of Women's Studies, 25(1), 86–101. https://doi.org/10.1177/1350506816688237

Watts, J. (2007). Porn, pride and pessimism: Experiences of women working in professional construction roles. Work, Employment and Society, 21(2), 299–316.

LA LEY 12/2023: MECANISMOS CIVILES Y DIGITALES PARA EL ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIVIENDA DIGNA

ELISA MUÑOZ CATALÁN
PDI
Universidad Internacional De La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Mediante la realización del presente análisis jurídico-civil pretendemos ofrecer un panorama general sobre cómo, desde la reciente aprobación en España de la Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el Derecho a la Vivienda (en adelante, LV o Ley 12/2023)[132], por primera vez en nuestro ordenamiento jurídico, se regula expresamente en 36 artículos el derecho a una vivienda digna en condiciones de igualdad, entre mujeres y hombres, y desde una perspectiva inclusiva y sin discriminaciones, e impulsando el uso de medios electrónicos por parte de todos en una sociedad digitalizada como la nuestra; mediante el establecimiento de una serie de instrumentos que favorecen la consecución de dicho objetivo, tanto a nivel nacional como por Comunidades Autónomas.

Así, el propio artículo 2 de la LV prevé como uno de los fines de las políticas públicas vivienda, por ejemplo, el tratar de impulsar la rehabilitación y mejora de las viviendas existentes a través de programas y medidas en materia de sostenibilidad, eficiencia energética y utilización de energías renovables, habitabilidad, accesibilidad universal, conservación, mejora de la seguridad de utilización y digitalización.

En este sentido, hoy dicho derecho subjetivo a una vivienda digna en sus diferentes vertientes, viene reconocido en el artículo 47 de nuestra

[132] Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el derecho a la vivienda (BOE nº 124, 25/05/2023) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/l/2023/05/24/12

Constitución española de 1978 (en adelante, CE)[133], estableciéndose literalmente que: "*Todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada".* Dando el mandato a los poderes públicos para que promuevan las condiciones necesarias y establezcan las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho.

A lo anterior, sin duda, se añade el marco constitucional contemplado en el artículo 33 de la Constitución española en cuanto al derecho de la propiedad, afirmándose textualmente que se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia, y es esa función social de estos derechos la que delimitará su contenido de acuerdo con las leyes (Álvarez de Mon, 2023).

No obstante, como se recuerda desde el mismo Preámbulo de la LV y dada su relevancia social, el derecho a la vivienda desde antaño ya se ha venido contemplando en distintas declaraciones internacionales, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966, la Carta Social Europea de 1961 y su posterior revisión en el año 1996 o, entre otras, la más reciente Resolución del Parlamento Europeo de 21 de enero de 2021, sobre el acceso a una vivienda digna y asequible para todos, en la que como se señala textualmente:

> "Se pide a la Comisión y a los Estados miembros que se aseguren de que el derecho a una vivienda adecuada sea reconocido y ejecutable como un derecho humano fundamental mediante disposiciones legislativas europeas y estatales aplicables, y que garanticen la igualdad de acceso para todos a una vivienda digna" (Preámbulo I, LV).

Pues bien, antes de empezar conviene recordar que nuestro estudio legislativo se centrará en un recorrido general sobre la Ley 12/2023, haciendo especial hincapié en los aspectos que en materia de vivienda nos resultan a nuestro parecer más destacables, así como enfocando la

[133] Constitución española (BOE, nº 311, de 29/12/1978) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229

investigación desde una perspectiva del Derecho Civil[134]; reparando, entre otros, en los artículos 1, 2, 6, 14, 18, 26, 27-36.

Entre éstas, cabe reseñar, que desde el propio artículo 1 de la LV se dispone textualmente, como finalidad última de la ley, la de promover las condiciones básicas que garantizan la igualdad en el ejercicio de los derechos (mujer y hombres) y en el cumplimiento de los deberes constitucionales relacionados con la vivienda y, en particular, el derecho a acceder a una vivienda digna y adecuada, y al disfrute de la misma en condiciones asequibles.

- Sin olvidar, como veremos, que recientemente diversos estudios han determinado expresamente que en los últimos años, el 80 % de las decisiones de compra de una vivienda en España han sido tomadas por mujeres, principalmente de 34 años y que buscan una primera vivienda en zonas metropolitanas y con planes de formar una familia. Y, consciente de ello, la reciente LV nombra a la mujer hasta cuatro veces a lo largo de su articulado y hace uso de la necesaria "igualdad de todos los españoles sin que quepa discriminación alguna" hasta en quince ocasiones. Por ejemplo, en el propio Preámbulo se alude literalmente a la especial protección de las víctimas de violencia sobre la mujer, de igual modo que en el artículo 6.1 se sostiene textualmente que todas las personas tienen derecho al uso y disfrute de una vivienda digna y adecuada, cumpliendo con los requerimientos legales y contractuales establecidos en la legislación y normativa vigente, sin sufrir discriminación, exclusión, acoso o violencia de ningún tipo.

[134] Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil mandada publicar en cumplimiento de la Ley de 26 de mayo último (BOE-A-1889-4763) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf; Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 7, de 08/01/2000) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323

2. LEY DE VIVIENDA Y EL ACCESO DE TODOS Y TODAS A UNA VIVIENDA DIGNA EN UNA SOCIEDAD DIGITALIZADA

2.1. JUSTIFICACIÓN

- En primer lugar, nuestro objetivo principal es dar a conocer aquellos aspectos que consideramos importantes en torno al ejercicio del derecho a una vivienda digna reconocido constitucionalmente en España, a la luz del estudio de la reciente normativa en materia de vivienda incorporada en el año 2023 gracias a la más reciente Ley 12/2023[135]. Y, todo ello, desde una perspectiva igualitaria entre mujeres y hombres, destacando el papel de la mujer, y al margen de algunos aspectos de la norma que ya han sido cuestionados en estos meses[136].

- Pues, como apuntábamos al inicio de nuestro trabajo, se ha publicado un estudio[137] que concluye cómo, en los últimos años, el 80 % de las decisiones de firmar un contrato de compraventa de una vivienda en España han sido tomadas por mujeres de 34 años, que buscan una primera vivienda en zonas metropolitanas y con planes de formar una familia.

- Igualmente, cabe señalar que un 84% de mujeres leía contenido relacionado con el sector inmobiliario y las mujeres españolas

---

[135] De entre los análisis legales que se han hecho, reseñamos los siguientes por la claridad en destacar la esencia de la LV, vid. GARRIGUES (2023). La nueva Ley de Vivienda en 6 claves. *Portal jurídico Garrigues.com* [En línea]: https://www.garrigues.com/es_ES/noticia/nueva-ley-vivienda-6-claves; Gobierno de España. (2023). Nueva ley de vivienda: ¿qué regula y cómo funciona?. *Portal La Moncloa* [En línea]: https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/transportes/Paginas/2023/040523-nueva-ley-vivienda-2023.aspx

[136] Entre otros, vid. Palomera, J. (2023). Una crítica en cinco puntos a la nueva ley de vivienda. Por-tal Público [En línea]: https://blogs.publico.es/otrasmiradas/71079/una-critica-en-cinco-puntos-a-la-nueva-ley-de-vivienda/

VVAA. (2023). Lluvia de críticas de propietarios y portales inmobiliarios a la nueva Ley de Vivienda. Portal LibreMercado [En línea]: https://www.libremercado.com/2023-04-15/lluvia-de-criticas-de-propietarios-y-portales-inmobiliarios-a-la-nueva-ley-de-vivienda-7004922/

[137] VVAA. (2022). El 80% de las decisiones de compra de vivienda son tomadas por mujeres. *Portal Fotocasa Blog Pro* [En línea]: https://blogprofesional.fotocasa.es/el-80-de-las-decisiones-de-compra-de-vivienda-son-tomadas-por-mujeres-segun-lacooop/

han sido y siguen siéndolo muy activas en redes sociales cuando están en la búsqueda de una vivienda; de igual modo, que se ha notado el progresivo aumento del número de mujeres presentes en las principales promotoras inmobiliarias, sosteniéndose textualmente que la pandemia por el COVID-19 ha generado mayor presencia de las mujeres en un sector como el inmobiliario que tradicionalmente ha estado liderado por hombres. Puesto que se ha cambiado la forma de entender el proceso de compra de vivienda, y la digitalización y experiencia de compra está ofreciendo la oportunidad -*a mujeres formadas en el entorno digital*-, de aumentar su presencia en el sector.

– Pues bien, bajo dichas premisas, cabe señalar cómo el propio Preámbulo de dicha norma dispone expresamente que se trata de la primera ley estatal reguladora del derecho a la vivienda desde la aprobación de la Constitución española de 1978[138]; si bien, igualmente, resalta que el Estado español sí ha potenciado a lo largo de estos años distintas políticas en materia de vivienda, tales como la relevante asignación de fondos públicos a través de ayudas correspondientes al ámbito fiscal y la aprobación continuada durante toda la democracia de los conocidos Planes de Vivienda, los cuales, han tenido una indudable repercusión sobre la población.

[138] En este punto, desde el propio preámbulo de la LV se dispone textualmente que el propio Tribunal Constitucional ha puesto en evidencia la inexistencia de una legislación estatal sobre vivienda que sirva como parámetro de constitucionalidad a la elevada producción normativa autonómica en la materia: "*La Sentencia 16/2018, de 22 de febrero, por citar alguna de ellas, justifica la imposibilidad de considerar que una norma autonómica contradice las competencias estatales cuando el legislador estatal no ha «dictado, para asegurar una cierta igualdad en el ejercicio del derecho constitucional a la propiedad privada, una norma que reserve al propietario de viviendas (o de edificaciones en general) la decisión de tenerlas permanentemente habitadas» (F.J. 8.a). También, recuerda la Sentencia 80/2018, de 5 de julio, que «No habiendo el legislador estatal ejercido la habilitación que el art. 149.1.1.ª CE le otorga, resulta necesario afirmar que el legislador autonómico en materia de vivienda, en el momento en el que realizamos este enjuiciamiento, no encuentra límites desde esta perspectiva constitucional». Esta misma doctrina jurisprudencial se reitera en otras sentencias como la 32/2018, de 10 de abril, y la 43/2018, de 26 de abril*".

– Asimismo, la LV comienza su exposición recordando cómo todas las Comunidades Autónomas tienen asumida en sus Estatutos de Autonomía la competencia plena en materia de vivienda y, por ende, pueden formular completos programas normativos de la acción pública en dicha materia (artículo 148.3 CE); a diferencia del Estado que únicamente puede incidir, con distinto alcance y sobre la base de títulos competenciales diversos, en la política de vivienda[139].

– Sin ánimo de ser exhaustivos, pero sí ahondar en las claves de la vivienda en nuestros días tras la nueva norma, seguidamente hemos elaborado una tabla para, a modo de síntesis, poder observar cuáles son los preceptos que nosotros entendemos más destacables en el articulado de la LV y, muy especialmente, en lo que concierne al acceso de mujeres a una vivienda en condiciones de igualdad. De esta forma, en las siguientes líneas de nuestra exposición, detallaremos cada uno de los artículos y las novedades que dicha norma incorpora en materia de vivienda en España desde mayo de 2023:

TABLA 1. *Claves jurídicas de la reciente Ley 12/2023*

EL NUEVO PANORAMA JURÍDICO DE LA VIVIENDA	
ARTÍCULO 1 LV	Objeto de la ley.
ARTÍCULO 2 LV	Digitalización.
ARTÍCULO 6 LV	Principio de igualdad y no discriminación en la vivienda.
ARTÍCULO 14 LV	Situaciones de especial vulnerabilidad.
ARTÍCULO 18 LV	Declaración de zonas de mercado residencial tensionado.
ARTÍCULO 26 LV	Consejo Asesor de Vivienda.

[139] Tal y como se indica literalmente en el citado Preámbulo (II) LV: "La jurisprudencia constitucional también ha avalado este esquema de concurrencia competencial. La Sentencia clave a estos efectos es la Sentencia del Tribunal Constitucional 152/1988, de 20 de julio, que tuvo como objeto de análisis uno de los planes de vivienda estatales de protección pública a la vivienda y que amparó la dinámica de dichos planes. Dicha Sentencia, al lado de otras posteriores, han mantenido, en lo básico, el esquema inicial del Tribunal Constitucional, que amparó la competencia estatal para aprobar los planes de vivienda, fundamentalmente con base en el artículo 149.1.13.ª CE, que atribuye al Estado la competencia relativa a la planificación general de la actividad económica, en concreto el establecimiento de bases y coordinación de esta planificación".

ARTÍCULO 27-29 LV	Parques públicos de vivienda: Criterios orientadores en la gestión de los parques públicos de vivienda.
ARTÍCULO 30-31 LV	Régimen general de derechos e información básica: Información mínima en las operaciones de compra y arrendamiento de vivienda.
ARTÍCULO 32-36 LV	Información y transparencia en materia de vivienda y suelo.

Fuente: Elaboración propia

2.2. LA NECESIDAD DE UNA VIVIENDA DIGNA Y LA DIGITALIZACIÓN

En cuanto al objeto de la Ley 12/2023, el artículo 1 de la misma ya aclara que dicha novedosa norma nace con la finalidad última de promover:

> "Las condiciones básicas que garantizan la igualdad en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales relacionados con la vivienda y, en particular, el derecho a acceder a una vivienda digna y adecuada y al disfrute de la misma en condiciones asequibles, atendiendo al cumplimiento de lo dispuesto en los instrumentos internacionales ratificados por España y respetando en todo caso las competencias de las comunidades autónomas y, específicamente, las que tienen atribuidas en materia de vivienda".

Y, a tal efecto, pretende establecer la regulación del contenido básico del derecho de propiedad de la vivienda en relación con su función social, que incluye: a) El deber de destinar la misma al uso habitacional previsto por el ordenamiento jurídico; b) así como de mantener, conservar y rehabilitar la vivienda, atribuyendo a los poderes públicos la función de asegurar su adecuado cumplimiento, a través de la aplicación de las medidas que legalmente procedan. Del mismo modo que se quiere reforzar la protección del acceso a información completa, objetiva, veraz, clara, comprensible y accesible, en las operaciones de compra y arrendamiento de vivienda (Montes, 2022, 202 ss.).

En cuanto a la digitalización, el mismo artículo 2 de LV prevé expresamente, como uno de los fines de las políticas públicas vivienda, el tratar de impulsar la rehabilitación y mejora de las viviendas existentes a través de programas y medidas en materia de sostenibilidad, eficiencia energética y utilización de energías renovables, habitabilidad,

accesibilidad universal, conservación, mejora de la seguridad de utilización y digitalización.

Pues bien, llama la atención la definición que, por primera vez y de manera expresa se ofrece, a este desconocido concepto de "sinhogarismo", entendiendo por tal aquella circunstancia vital que afecta a una persona, familia o unidad de convivencia que no puede acceder de manera sostenida a una vivienda digna y adecuada en un entorno comunitario y que (artículo 3 l) LV):

> "Aboca a las personas, familias o unidades de convivencia que lo sufren a residir en la vía pública u otros espacios públicos inadecuados, o utilizar alternativas de alojamiento colectivo institucionalizado de las diferentes administraciones públicas o de entidades sin ánimo de lucro, o residir en una vivienda inadecuada, temporal o no, inapropiada o masificada, en una vivienda insegura, sin título legal, o con notificación de abandono de la misma, o viviendo bajo amenaza de violencia".

Puesto que, en aplicación del principio de igualdad y no discriminación en la vivienda, todas las personas tienen derecho al uso y disfrute de una vivienda digna y adecuada, cumpliendo con los requerimientos legales y contractuales establecidos en la legislación y normativa vigente; sin sufrir discriminación, exclusión, acoso o violencia de ningún tipo, por lo que las Administraciones competentes deberán garantizar su cumplimiento, adoptando las medidas de protección necesarias para prevenir y hacer frente (artículo 6 LV), sin olvidar las situaciones de especial vulnerabilidad contempladas expresamente en el artículo 14 LV.

Una de las novedades, que hasta la fecha más se ha dado a conocer es la regulación de las llamadas "zonas de mercado residencial tensionado" que se hace en el artículo 18 de la Ley 12/2023, disponiéndose abiertamente que las Administraciones competentes en materia de vivienda podrán declarar zonas de mercado residencial tensionado, a los efectos de orientar las actuaciones públicas en materia de vivienda, en aquellos ámbitos territoriales en los que exista un especial riesgo de oferta insuficiente de vivienda para la población, en condiciones que la hagan asequible para su acceso en el mercado, de acuerdo con las diferentes necesidades territoriales. Para ya en el artículo 18.2, disponer cuatro reglas generales para declararlas así, destacándose en la primera de ellas que:

> "La declaración deberá ir precedida de un procedimiento preparatorio dirigido a la obtención de información relacionada con la situación del mercado residencial en la zona, incluyendo los indicadores de los precios en alquiler y venta de diferentes tipos de viviendas y su evolución en el tiempo; los indicadores de nivel de renta disponible de los hogares residentes y su evolución en el tiempo que, junto con los precios de vivienda, permitan medir la evolución del esfuerzo económico que tienen que realizar los hogares para disponer de una vivienda digna y adecuada".

Y siguiendo con lo anterior, el artículo 26 LV prevé la existencia de un Consejo Asesor de Vivienda en aras a tratar de asegurar la participación de los distintos agentes sociales en la elaboración y desarrollo de la política de vivienda; y dicho órgano será colegiado y tendrá carácter técnico, asesor y consultivo dentro del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana en materia de programación estatal de la política de vivienda. Así como todo lo relativo a los Parques públicos de vivienda se recoge, en suma, en los artículos 27 a 29 y del 32 a 36 de la LV; siendo el artículo 36, precisamente, el último precepto de la reciente norma.

En último término, hacemos alusión a lo dispuesto en el Título IV de la LV sobre "Medidas de protección y transparencia en las operaciones de compra y arrendamiento de vivienda", el cual, comprende los artículos 30 y 31 LV que se resumen en los siguientes puntos de interés y que nos sirven un poco de cierre a nuestro estudio:

a) Lo primero es que se fijan textualmente como derechos de las personas demandantes, adquirentes o arrendatarias de vivienda, los que siguen:

- Los reconocidos en el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias, y en la legislación autonómica aplicable[140].

[140] Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias (BOE nº 287, 30/11/2007) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2007/11/16/1/con

– El de recibir información, incluida la suministrada por medios publicitarios, en formato accesible para personas con discapacidad o dificultades de comprensión, que sea completa, objetiva, veraz, clara, comprensible y accesible, sobre las características de las viviendas, sus servicios e instalaciones y las condiciones jurídicas y económicas de su adquisición, arrendamiento, cesión o uso[141].

De modo que se impone a todos los agentes que, operando en el sector de la edificación y rehabilitación de viviendas y la prestación de servicios inmobiliarios, estén facultados para la transmisión, el arrendamiento y la cesión de las viviendas en nombre propio o por cuenta ajena, tales como promotores, personas propietarias y otras titulares de derechos reales, agentes inmobiliarios y administradores de fincas, el deber de:

> "Cumplir en su actividad el deber de información completa, objetiva, veraz, clara, comprensible y accesible conforme lo previsto en esta ley, así como en la legislación de defensa de consumidores y usuarios cuando se trate de relaciones entre consumidores o usuarios y empresarios, quedando sujeta la publicidad que realicen a la legislación general que la regula, con prohibición, en particular, de cualesquiera actos publicitarios con información insuficiente, deficiente o engañosa".

b) Así como en lo que concierne a la información mínima en las operaciones de compra y arrendamiento de vivienda, se prevé expresamente que la persona interesada en la compra o arrendamiento de una vivienda que se encuentre en oferta podrá requerir, antes de la formalización de la operación y de la entrega de cualquier cantidad a cuenta, la siguiente información:

– Identificación del vendedor o arrendador y, en su caso, de la persona física o jurídica que intervenga, en el marco de una actividad profesional o empresarial, para la intermediación en la operación.

---

[141] En este punto el artículo 30.3 LV dispone literalmente que a los efectos de los apartados anteriores, se entiende por información o publicidad: "*Toda forma de comunicación dirigida a demandantes de vivienda, usuarios o al público en general con el fin de promover de forma directa o indirecta la transmisión, el arrendamiento y cualquier otra forma de cesión de viviendas. Se entiende incompleta, insuficiente o deficiente la información que omita datos esenciales o los contenga en términos capaces de inducir a error a los destinatarios o producir repercusiones económicas o jurídicas que no resulten admisibles, por perturbar el pacífico disfrute de la vivienda en las habituales condiciones de uso*".

- Condiciones económicas de la operación: precio total y conceptos en éste incluidos, así como las condiciones de financiación o pago que, en su caso, pudieran establecerse.
- Características esenciales de la vivienda y del edificio.
- Etc.

Matizándose, finalmente, en el artículo 31.3 LV que cuando la vivienda que vaya a ser objeto de arrendamiento como vivienda habitual se encuentre ubicada en una zona de mercado residencial tensionado, el propietario y, en su caso, la persona que intervenga en la intermediación en la operación: a) Deberá indicar tal circunstancia e informar, con anterioridad a la formalización del arrendamiento -*y en todo caso en el documento del contrato*-, de la cuantía de la última renta del contrato de arrendamiento de vivienda habitual que hubiese estado vigente en los últimos cinco años en la misma vivienda; b) así como del valor que le pueda corresponder, atendiendo al Índice de referencia de precios de alquiler de viviendas que resulte de aplicación.

En cuanto a la mencionada digitalización, en último término, se señala por ejemplo cómo la LV modifica el apartado 3 del artículo 17 de la Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de Arrendamientos Urbanos[142], para matizar literalmente que el pago del arrendamiento se efectuará a través de medios electrónicos y solo: "*Excepcionalmente, cuando alguna de las partes carezca de cuenta bancaria o acceso a medios electrónicos de pago y a solicitud de esta, se podrá efectuar en metálico y en la vivienda arrendada*".

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión final, acabamos nuestro análisis jurídico-civil de la reciente LV retomando el propio título de nuestro trabajo, esto es: "*La Ley 12/2023: Mecanismos civiles y digitales para el acceso de las mujeres a una vivienda digna*", puesto que entendemos que el mismo resume

[142] Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de arrendamientos urbanos (BOE nº 282, 25/11/1994) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/l/1994/11/24/29/con

en esencia la importancia de la aprobación de esta primera norma específica en materia de vivienda en nuestro sistema jurídico español, y nos sirve para recapitular los siguientes resultados a los que hemos llegado en nuestro estudio legislativo desde una perspectiva igualitaria:

- I.- La premisa general de la que hemos partido a lo largo de nuestra investigación es la importancia de dicha norma en aras a conseguir una vivienda digna en España, y regular los derechos y deberes de las partes, mediante la implementación de diferentes instrumentos jurídicos eficaces que en todo caso fomenten la igualdad de todos, los derechos de la mujer en materia de vivienda y la digitalización; llamando la atención de cómo, recientes estudios, han determinado que en los últimos años el 80 % de las decisiones de firmar un contrato de compraventa de una vivienda han sido tomadas por mujeres de 34 años, que buscaban una primera vivienda en zonas metropolitanas y con planes de formar una familia. Y, por dicho motivo, la LV 2023 consciente del progresivo papel de las mujeres en los contratos para adquirir una vivienda, cita expresamente hasta en cuatro ocasiones a las mujeres y quince veces alude a la igualdad de todos los españoles sin que quepa discriminación alguna.

II.-A tal efecto y desde el propio Preámbulo de la Ley 12/2023 (III) cabe recordar que se disponen, expresamente y entre otros, como objetivos principales perseguidos por la ley, los siguientes:

a. Establecer una regulación básica de los derechos y deberes de los ciudadanos en relación con la vivienda, así como de los asociados a la propiedad de vivienda, aplicable a todo el territorio nacional.
b. Mejorar la protección en las operaciones de compra y arrendamiento de vivienda, introduciendo unos mínimos de información necesaria para dar seguridad y garantías en el proceso.
c. Facilitar el acceso a una vivienda digna y adecuada a las personas que tienen dificultades para acceder a una vivienda en condiciones de mercado, prestando especial atención a jóvenes y colectivos vulnerables y favoreciendo la existencia de una oferta a precios asequibles y adaptada a las realidades de los ámbitos urbanos y rurales.

III.- Interesante nos ha resultado como desde el inicio, el artículo 2 de LV prevé expresamente, como uno de los fines de las políticas públicas vivienda, el tratar de impulsar la rehabilitación y mejora de las viviendas existentes a través de programas y medidas en materia de sostenibilidad, eficiencia energética y utilización de energías renovables, habitabilidad, accesibilidad universal, conservación, mejora de la seguridad de utilización y digitalización.

IV.- En este punto es donde precisamente tiene su razón de ser la llamada "vivienda digna y adecuada" protegida constitucionalmente, la cual, hemos podido identificar como aquella que, por razón de su tamaño, ubicación, condiciones de habitabilidad, accesibilidad universal, eficiencia energética y utilización de energías renovables y demás características, y con acceso a las redes de suministros básicos:

> "Responde a las necesidades de residencia de la persona o unidad de convivencia en condiciones asequibles conforme al esfuerzo financiero, constituyendo su domicilio, morada u hogar en el que poder vivir dignamente, con salvaguarda de su intimidad, y disfrutar de las relaciones familiares o sociales, favoreciendo el pleno desarrollo y la inclusión social de las personas" (artículo 3 c) LV).

V.- Finalmente cabe resaltar cómo, en aplicación del principio de igualdad y no discriminación en materia de vivienda, todas las personas tienen derecho al uso y disfrute de una vivienda digna y adecuada, cumpliendo con los requerimientos legales y contractuales establecidos en la legislación y normativa vigente, sin sufrir discriminación, exclusión, acoso o violencia de ningún tipo; haciéndose un mandato expresado a las Administraciones competentes, nacionales y autonómicas, para que garanticen su cumplimiento, adoptando las medidas de protección necesarias para prevenir y hacer frente a ello (artículo 6 LV), y sin olvidar las situaciones de especial vulnerabilidad contempladas en el artículo 14 LV.

4. BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas básicas, complementaria y/o recursos electrónicos consultados [Recuperados: Octubre, 2023]:

Álvarez De Mon Soto, M. (2023). Nueva Ley de Vivienda: Llega para cumplir la función social de la propiedad. Portal Jurídico Confilegal.com [En línea]: https://confilegal.com/20230528-nueva-ley-de-vivienda-llega-para-cumplir-la-funcion-social-de-la-propiedad/

Garrigues (2023). La nueva Ley de Vivienda en 6 claves. Portal jurídico Garrigues.com [En línea]: https://www.garrigues.com/es_ES/noticia/nueva-ley-vivienda-6-claves

Gobierno de España. (2023). Nueva ley de vivienda: ¿qué regula y cómo funciona?. Portal La Moncloa [En línea]: https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/transportes/Paginas/2023/040523-nueva-ley-vivienda-2023.aspx

Montes Rodríguez, Mª P. (2022).Una visión crítica de los recientes cambios en la legislación arrendaticia urbana española. Rev. Boliv. de Derecho, Nº. 33, 202-227.

Palomera, J. (2023). Una crítica en cinco puntos a la nueva ley de vivienda. Portal Público [En línea]: https://blogs.publico.es/otrasmiradas/71079/una-critica-en-cinco-puntos-a-la-nueva-ley-de-vivienda/

VVAA. (2022). El 80% de las decisiones de compra de vivienda son tomadas por mujeres. Portal Fotocasa Blog Pro [En línea]: https://blogprofesional.fotocasa.es/el-80-de-las-decisiones-de-compra-de-vivienda-son-tomadas-por-mujeres-segun-lacooop/

VVAA. (2023). Lluvia de críticas de propietarios y portales inmobiliarios a la nueva Ley de Vivienda. Portal LibreMercado [En línea]: https://www.libremercado.com/2023-04-15/lluvia-de-criticas-de-propietarios-y-portales-inmobiliarios-a-la-nueva-ley-de-vivienda-7004922/

Fuentes legislativas [Fecha de consulta: Octubre, 2023]:

Constitución española (BOE, nº 311, de 29/12/1978) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229

Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil mandada publicar en cumplimiento de la Ley de 26 de mayo último (BOE-A-1889-4763) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf

Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de arrendamientos urbanos (BOE nº 282, 25/11/1994) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/l/1994/11/24/29/con

Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 7, de 08/01/2000) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323

Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el derecho a la vivienda (BOE nº 124, 25/05/2023) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/l/2023/05/24/12

Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias (BOE nº 287, 30/11/2007) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2007/11/16/1/con

Fuentes jurisprudenciales

Sentencia del Tribunal Constitucional de 20 de julio de 1988.

Sentencia del Tribunal Constitucional de 22 de febrero de 2018.

Sentencia del Tribunal Constitucional de 10 de abril de 2018.

Sentencia del Tribunal Constitucional de 26 de abril de 2018.

Sentencia del Tribunal Constitucional de 5 de julio de 2018.

SECCIÓN IV.

VIOLENCIA Y GÉNERO

CEGUERA AL SEXO: ¿DEBERÍA TENERSE EN CUENTA EL SEXO DEL AGRESOR Y DE LA VÍCTIMA EN LOS DELITOS SEXUALES?

TASIA ARÁNGUEZ
Departamento de Filosofía del Derecho, Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En 2023, una mujer de 23 años ha sido condenada por delito de agresión sexual por tocarle el trasero a un joven en una discoteca[143]. La Sección Primera de la Audiencia Provincial de Navarra la ha condenado a una pena de seis meses de prisión. Al leer esta noticia, hay tres aspectos que nos llaman la atención.

En primer lugar, podría parecernos desproporcionado que la pena por tocar el trasero sea de prisión, pero se ha de matizar que una pena de seis meses se puede sustituir por el pago de una multa y probablemente nos parezca correcto que un tocamiento no consentido pueda tener una respuesta jurídica. En segundo lugar, podría resultarnos sorprendente que tocar el trasero a alguien se califique como "agresión sexual", una denominación grandilocuente para una conducta leve. Tras la controvertida ley conocida como "Solo sí es sí", el Código Penal no parece diferenciar adecuadamente la gravedad de cada situación, pues ha unificado bajo el mismo nombre las conductas antes calificadas como "abuso sexual" junto con los más graves ataques sexuales. Como consecuencia, el beso y el piropo parecen parangonarse a la violación.

[143] "Una mujer de 23 años condenada a 6 meses de prisión por tocarle el culo a un joven en una discoteca de Pamplona". Antena3 Noticias. 18 de septiembre de 2023.

Pero en este capítulo queremos centrarnos en un tercer aspecto llamativo: el Código Penal no diferencia si la conducta se realiza contra un hombre o contra una mujer. A nuestro juicio, ambas conductas son objetivamente distintas, ¿qué miedo experimentará un joven al que una chica le toca el trasero en una discoteca? Creemos que ninguno, mientras que la situación inversa es muy distinta. Una mujer que es tocada por un hombre desconocido siente usualmente una sensación de amenaza a la que suele reaccionar quedando paralizada.

El derecho penal no suele tener en cuenta el sexo de la víctima para no caer en el llamado "derecho penal de autor". Esta preocupación no es baladí, pues un derecho penal segmentado en grupos podría debilitar el principio fundamental de la igualdad ante la ley. Pero la ceguera al sexo del derecho penal puede conducir a situaciones absurdas como que se castigue penalmente a mujeres por conductas en las que ellas no suponen peligro alguno y no existe ningún bien jurídico comprometido, puesto que en muy pocos casos una mujer representa una amenaza significativa para la libertad sexual de un hombre.

Habríamos de plantearnos si una mujer que comete una conducta leve como esta contra un varón merece el mismo reproche penal que un varón que la cometiera contra una mujer. Consideramos que sería coherente defender una asimetría penal entre los sexos, comparable a la que la ley contra la violencia machista introduce para las amenazas leves, las coacciones leves y las lesiones leves cuando el delito es cometido por un hombre contra su pareja mujer.

En efecto, no son iguales las circunstancias que rodean a esta conducta en los hombres y en las mujeres. La frecuencia con la que los hombres cometen delitos sexuales es muy superior y, además, si una mujer realiza una conducta como tocar el trasero a un desconocido, la cultura machista lo interpreta como un cheque en blanco para que el hombre haga uso sexual de ella.

2. RAZONES PARA UNA ASIMETRÍA PENAL EN LOS DELITOS DE VIOLENCIA SEXUAL

2.1. Diferencias entre los sexos en la violencia sexual

Las cifras son elocuentes acerca de algo que, de cualquier modo, resulta obvio: la inmensa mayoría de quienes cometen delitos sexuales son hombres y la inmensa mayoría de quienes los sufren son mujeres. Según los datos del INE de 2021, el 98% de los condenados por dichos delitos fueron hombres y según los datos del Ministerio de Interior de 2020, el 85% de las víctimas fueron mujeres y niñas.

Al reflexionar sobre la asimetría estadística existente podemos remitirnos a la primera de las causas que podría explicarla, al menos en lo concerniente a la violación: los varones tienen pene. El hecho de tener pene implica que los hombres pueden penetrar con su miembro a una mujer. Una mujer, en cambio, solo puede penetrar a un hombre con sus dedos o con un objeto. Ese tipo de penetración no permitiría a la agresora sexual alcanzar un orgasmo. Por otro lado, si la mujer estuviese tratando de forzar a un hombre a tener un coito con ella, este no puede producirse sin que el varón alcance una erección (cuestión que se ve dificultada en condiciones violentas). Dichas diferencias pueden conllevar que la mujer no obtenga ningún tipo de placer fisiológico del hecho de violar.

Una segunda diferencia física es la mayor fuerza muscular del varón. La facilidad para reducir a su víctima incrementa la oportunidad delictiva de los varones, tanto para la violencia sexual como para la comisión de cualquier otra conducta delictiva. Simultáneamente, la menor fuerza física de la mujer hace a las mujeres un objeto de violencia más vulnerable que un varón.

Susan Brownmiller (1981) sostuvo que la capacidad física que poseen los hombres de violar a las mujeres conduciría a la propensión a violarlas, y vinculó dicha diferencia con la raíz histórica del dominio masculino sobre las mujeres. La historiadora Gerda Lerner (2017) coincide con que la violación sistemática de las mujeres fue un elemento fundamental

en el origen del patriarcado, aunque a su juicio la motivación principal de la violación no fue una propensión natural de los varones.

Lerner data el inicio de la dominación masculina en la aparición de la práctica del intercambio de mujeres durante el neolítico, al final de la prehistoria. Esta práctica consistía en que los grupos de hombres de dos tribus intercambiaban entre sí a las mujeres para que fueran adquiridas como esposas por la tribu del marido. Con dicho proceso se deshumanizaba a las mujeres y se las trataba más como cosas que como personas. Lerner sostiene que las tribus prehistóricas intercambiaron mujeres y no hombres porque una mujer podía ser violada y coaccionada: una vez que fuese madre permanecería leal a sus hijos y los parientes de sus hijos, creándose un vínculo fuerte con la nueva tribu. Según la hipótesis de Lerner, la posibilidad biológica de que las mujeres fuesen violadas y embarazadas fue relevante para el establecimiento del patriarcado, al facilitar que los cuerpos de las mujeres fuesen poseídos por los hombres.

Kate Millett (2010) subraya que la violencia sexual es un rasgo central en el patriarcado. En nuestros días, los factores ideológicos tienen mucho más peso explicativo que las diferencias biológicas. Podríamos sostener que el patriarcado ha configurado a lo largo de la historia una cultura de la violación que fomenta la agresión sexual y dificulta su persecución. Aún se considera que una mujer queda profanada tras sufrir un ataque sexual. Millett expone que las cifras oficiales de violaciones no representan más que una pequeña fracción del número real porque la vergüenza inherente al hecho basta para disuadir a la mujer de denunciar. Todavía se considera un arma contra el honor viril el hecho de que un hombre se acerque con intención sexual a una mujer que es "propiedad" de otro.

La violencia sexual sirve para expresar odio hacia las mujeres (agresividad, desprecio y deseo de ultrajar a la mujer). La hostilidad hacia las mujeres está normalizada y desemboca en la banalización estética o humorística de la violencia machista. El sexo y el poder están íntimamente conectados en la sociedad patriarcal.

Catharine MacKinnon (1995) destaca que la pornografía es un arma ideológica porque los hombres aprenden a excitarse con la dominación

y las mujeres aprenden a excitarse con la sumisión. Ambos sexos aprenden a experimentar esos patrones como identidad, a vivirlos personalmente y a identificarlos con lo erótico. MacKinnon considera que lo que se sexualiza a través de la pornografía es la desigualdad entre los sexos, hasta el punto de que es precisamente la violencia lo que hace de la sexualidad algo erótico. Cuando no hay abuso de poder, la sexualidad pierde su carga excitante. Georges Bataille, defensor de la pornografía, admitió que: "en esencia, el dominio del erotismo es el dominio de la violencia, de la violación" (1969, 10). Lo peor no es la pornografía en sí, sino que los valores que esta muestra reflejan la visión social sobre el sexo, que se experimenta como algo ligado al poder. El sexo se usa como instrumento de dominación.

Los significados sociales de la sexualidad hacen que el sexo del agresor y de la víctima sea fundamental al analizar un delito sexual. Incluso en el caso de la violencia asexuada, como los bofetones y los feminicidios, esta puede ser percibida como excitante, como ponen de manifiesto ciertos productos de pornografía extrema o de cine convencional, que entremezclan la brutalidad y el sexo. Andrea Dworkin (1993) sostiene que, bajo la dominación masculina, no hay una división entre el sexo y la violencia. En la mayoría de los crímenes contra las mujeres, el acto sexual es un elemento intrínseco a la violencia o la razón para esta. Por ejemplo, la mujer puede entregarse dócilmente a su maltratador después de la última paliza y para intentar prevenir la siguiente. La paliza es, para algunos hombres, un evento sexual.

Pese a la evidencia estadística de la relevancia del sexo de agresor y víctima, muchas personas defienden que un delito sexual cometido por un hombre es exactamente igual que uno cometido por una mujer, o que una víctima experimenta lo mismo con independencia de su sexo.

Aunque se minusvalore la relevancia de la jerarquía social entre los sexos, es habitual que simultáneamente se naturalicen las diferencias entre los sexos para restar importancia a la violencia sexual, con el peregrino argumento de "los hombres son así". Como explica Kathleen Barry (1969), existe una mística del impulso sexual masculino, del pene con vida propia. Supuestamente, a partir de la adolescencia nace en los hombres un impulso que cuando se dispara no puede ni hacerse

responsable de sí mismo ni aceptar un no por respuesta. La sexualidad activa e invasiva, incluso violadora, se legitima apelando a la naturaleza del deseo masculino. Dicho deseo se esgrime para defender la prostitución, el acoso, el visionado de pornografía y practicar el coleccionismo de mujeres, como si estas fuesen trofeos sexuales. La naturaleza masculina funcionaría como un atenuante social que rebaja el estándar ético y jurídico del comportamiento del varón.

Según Andrea Dworkin (1993), el correlato de esta visión del hombre, es la idea de la naturaleza de la mujer como atractiva, servil, en perpetua actitud de humillarse, contorsionarse y restringirse. De fondo, subyace la idea de que la mujer tiene una naturaleza inferior, una especie de estupidez masoquista que la conduce a desear ser dominada y dañada. Solo al encontrar a un hombre poderoso y capaz de someterla, la mujer se sentiría satisfecha y en su auténtico papel natural. Desde esta perspectiva, las mujeres irían provocando por la calle, con la intención, consciente o subconsciente, de desencadenar una respuesta en los hombres. Por consiguiente, las mujeres serían aquellas criaturas hechas por la biología para que los hombres les hagan esas cosas que se considerarían abuso si se las hicieran a otros hombres. Las mujeres que deambulan por el espacio público, en especial en la oscuridad de la noche o en un pub, pretenderían atraer hombres. La atención de estos sería su premio, incluidos los pasos tras su espalda en una calle aislada.

Las mujeres que salen por la noche o que caminan por parajes solitarios son vistas por algunas personas como "busconas" y por otras como imprudentes que se exponen a las proposiciones y ataques sexuales. Como resultado, las mujeres experimentan miedo en la calle y restringen sus movimientos. Los hombres experimentan la libertad de movimiento, pero las mujeres la ven restringida. Es común escuchar advertencias como, "¿dónde vais tan solitas las dos?" o, "no viajes sola, que es peligroso".

Hannah Arendt escribió que "de todas las libertades específicas que pueden venir a nuestra mente cuando escuchamos la palabra "libertad", la "libertad de movimiento" es históricamente la más antigua y la más elemental. Poder partir hacia donde queramos es el gesto prototípico de ser libre" (2001, 19). Sin embargo, como apostilla Dworkin (1993) la

historia de las mujeres ha sido la del confinamiento. La violencia sexual limita de un modo extraordinario la vida cotidiana de todas las mujeres, más allá de las víctimas de cada delito concreto. Es una forma de violencia que infunde temor y coerción, perpetuando la estratificación del espacio y la inhibición del comportamiento femenino.

Desde la infancia, a las mujeres se les hace saber que deben estar agradecidas por tener un hombre que las proteja. Se les hace sentir que cada niña o mujer que camina sola es un blanco, pero que, si le acompaña él (la pareja, el pariente, el amigo) o si permanece en casa junto a él, estará segura. Explica Catharine MacKinnon (1995) que la violación se considera algo que hacen los violadores, extraños especímenes, de una especie distinta al resto de los hombres. Pero la autora aclara que esto no es así, puesto que la mayoría de los agresores sexuales son hombres normales. La idea de violar resulta excitante a muchos. A su juicio, la violación no es una desviación patológica, sino una expresión sana del patriarcado. La mayoría de violaciones, por ejemplo, la del alcohol y la amiga semiinconsciente o la de la chica que cede ante la insistencia de su novio, son algo normalizado. Casi todas las violaciones suceden en el ámbito de la pareja o la amistad.

Para la visión machista que estamos describiendo, la inferioridad natural de la mujer llegaría al extremo de que las mujeres no representan una individualidad, sino un ella genérico "puta". Ver a la mujer como si fuese un ente sin personalidad y sin voluntad, es un requisito previo de la sexualidad misógina. Esta visión deshumaniza a las mujeres y las convierte en cosas susceptibles de ser fragmentadas: piernas, trasero, pelo. Su valor dependería de cuánto valoren los hombres acostarse con ellas, como si todas las mujeres formasen parte por naturaleza de un mercado del sexo donde ellas representan el papel de la mercancía. Para la perspectiva de los agresores, su víctima es intercambiable por cualquier otra, sin importar lo "creída" que ella sea, pues todas se reducen en definitiva a atributos banales como culo o tetas.

Esta mentalidad social origina las manadas de varones ebrios de misoginia que corren como bestias para cazar a las víctimas al azar, usando la oscuridad o el alcohol para debilitar a las mujeres y ocultar su comportamiento. Salir de fiesta es la ocasión perfecta para la celebración

sexual masculina, porque la fiesta es confusa y oscura, dificulta hablar y ver quién es ella (Dworkin, 1993).

De modo somero, en la sociedad subyace una visión de la sexualidad que considera que la naturaleza del hombre es desear violar y la de la mujer desear ser violada. No hablamos de algo anómalo, sino de actitudes cotidianas que codifican el significado social del deseo: quien la sigue la consigue, insistir para tener sexo, ¡dale a la chica alcohol! Los significados culturales que hemos expuesto condicionarían la motivación, las circunstancias y el alcance psicosocial de los delitos sexuales que cometen los hombres contra las mujeres. No se puede defender con seriedad que el sexo del agresor y de la víctima sean elementos irrelevantes en los delitos sexuales. También resulta innegable el impacto de la violencia sexual sobre la restricción y el comportamiento cotidiano de todas las mujeres.

2.2. Cuando los hombres son víctimas de violencia sexual

Podemos preguntarnos si aquellos varones que sufren violencia sexual a manos de otros hombres o de mujeres, se encuentran en una situación análoga a la de las mujeres víctimas. Hemos de plantearnos si el hecho de que los hombres puedan ser víctimas justifica que el derecho penal aborde la violencia sexual sin contemplar el sexo del agresor y de la víctima.

Sheila Jeffreys (2011) estudió los significados sociales que se dan en el fenómeno de los hombres prostituidos en las playas del Caribe. En primer lugar, se ha de matizar que las víctimas de prostitución en el Caribe son, en su inmensa mayoría, mujeres. Además, la gran mayoría de prostituidores de hombres (mal llamados "clientes") son otros hombres que buscan prostitución homosexual. Pese a esto, hay algunas mujeres, en su mayoría procedentes de países acomodados, que pagan por sexo. La incidencia es baja, en ningún destino de turismo sexual hay prostíbulos en las calles con jovencitos para que vayan las mujeres. Además, como la práctica está mucho menos estructurada que la prostitución de mujeres, es muy poco habitual que la mujer haya viajado con la expresa intención de acudir a un lugar concreto y pagar prostitución masculina. El encuentro resulta más casual y ambiguo, cuando un chico se le acerca

en la playa. Sheila Jeffreys se pregunta si en este fenómeno solo existe la diferencia cuantitativa descrita o si también existe una diferencia cualitativa, en los significados, en el poder, los efectos y las consecuencias sociales de la prostitución masculina y femenina (Jeffreys, 2011, 184).

La teórica expone que los hombres prostituidos por mujeres conservan la posición sexual dominante que acompaña al rol masculino. Así, un joven de Barbados describía su entusiasmo sexual por las turistas extranjeras: "las mujeres acá no saben coger, ni siquiera quieren chupar. Tienes que rogarles que lo hagan y, aun así, se rehúsan, y si lo hacen, actúan como si te estuvieran haciendo un favor. Ahora bien, a una blanca tienes que rogarle que se detenga". En este caso, pareciera que la turista sexual está al servicio del hombre más que a la inversa.

Las consecuencias sobre la víctima también parecen distintas. Según las investigaciones recogidas por Jeffreys, las mujeres víctimas del turismo sexual en el Caribe son estigmatizadas por la sociedad y suelen automutilarse, drogarse y emborracharse para poder soportar unas relaciones que describen como repugnantes y dolorosas. En el caso de los varones víctimas, según estas investigaciones, estos adquieren estatus entre los hombres gracias a sus conquistas sexuales de mujeres blancas.

Donde se observan las diferencias más notables es en el peligro y en las prácticas bizarras. Una mujer expuso que un cliente la atacó con un machete porque no estaba satisfecho con el "servicio" recibido. Otra describió que un cliente apareció con la habitación de hotel con seis hombres. Todas las mujeres expusieron que nunca podían saber cuándo un cliente podía ser peligroso y una mujer expresó que siempre tenía mucho miedo.

Un elemento diferencial es que muchas mujeres emigran para casarse y vivir con su novio y luego se encuentran en relaciones extremadamente abusivas en las que ellos las maltratan. El privilegio económico y racial de la mujer puede limitar el privilegio masculino solo de forma temporal (Jeffreys, 2011, 187).

Por tanto, vemos que, dependiendo del sexo de la víctima, existen dramáticas diferencias de intensidad en las formas más graves de violencia sexual como la prostitución. Habríamos de preguntarnos si también

existen diferencias definitivas en las formas leves de violencia sexual (como tocar el trasero, realizar un comentario sexual o robar un beso).

A nuestro juicio, es en los casos leves de violencia sexual, donde resulta más relevante el sexo de la víctima. El significado social de la iniciativa sexual masculina y femenina no es equivalente. Simone de Beauvoir (2005) señaló que para una mujer es mucho más peligroso acercarse a un hombre con la intención de tener una relación sexual de una noche o de una hora. Las mujeres son prevenidas para no tener estas iniciativas, pero suponiendo que lleguen a tenerlas, pueden experimentar temor ante la fuerza física del desconocido. Un chico no tiene gran cosa que temer si lleva a una chica a su casa y tampoco experimentará miedo si una chica le toca el trasero en una discoteca.

Una importante distinción descansa en los papeles de la masculinidad y la feminidad. Si un varón acepta la relación sexual propuesta por una chica, para la sociedad la mujer no ha obtenido ninguna victoria, sino que es el hombre quien ha logrado acostarse con una mujer. No es corriente que un varón experimente la misma humillación que una chica al ser tocado sin consentimiento por una mujer. A ojos de la sociedad, el hecho de que un hombre sea tocado o piropeado por una mujer no representa un intento de controlar a dicho hombre o tomar posesión del mismo. Los significados patriarcales dictan que es el varón el que se apropia en algún sentido de la mujer por medio de los actos sexuales. Por eso, cuando una mujer aborda sexualmente a un hombre, una interpretación sexista puede conducirle a interpretarlo como una invitación a tratarla con abusiva prepotencia. Beauvoir considera que esa es una de las causas por las que las relaciones casuales resultan menos gratificantes para las mujeres.

Pese a que la sociedad considera que ligar es una victoria para un hombre, eso no significa que todos los hombres estén dispuestos a acostarse con cualquier mujer. Un hombre puede sentirse muy incómodo ante el intento sexual de una mujer. Abordar sexualmente a alguien que manifiesta que no siente ninguna reciprocidad es una actitud reprobable, también cuando es una mujer quien la realiza. Pero consideramos que una conducta sexual (por ejemplo, tocar el trasero sin consentimiento) podría tener distinta gravedad objetiva según el sexo de agresor y víctima.

2.3. La ceguera al sexo en los delitos sexuales

La violencia sexual tiene un claro componente sexista, pero el derecho penal se presenta neutral al sexo en estos delitos, sin tenerlo en cuenta para ponderar la gravedad de la conducta. En cambio, el sexo del agresor y de la víctima sí se tiene en cuenta en las campañas preventivas que realizan los poderes públicos, pues estas han de basarse en la realidad sociológica para resultar eficaces.

La teórica del derecho Catharine MacKinnon (1995) es crítica con la ceguera al sexo del derecho. Según MacKinnon, el fundamento de esta neutralidad es el supuesto de que en realidad no existe en la sociedad desigualdad entre los sexos. En efecto, la neutralidad del derecho supone que ambos sexos viven en las mismas condiciones y que la violencia sexual no es específicamente algo que los hombres hacen a las mujeres. No es infrecuente que muchas personas acusen a la mujer denunciante de mentir por un interés oculto, mientras esas mismas personas considerarían que un hombre denunciante no tiene motivos para mentir sobre algo así. Una mujer no tiene la misma credibilidad que un hombre. Tampoco son equivalentes los efectos sociales de comunicar el hecho en su entorno o al público general. Pensemos por ejemplo en el vídeo sexual robado de Pamela Anderson y Tommy Lee. Es sabido que no la difusión del mismo no tuvo las mismas consecuencias para ambos protagonistas.

El derecho no distingue entre mujeres y hombres, ni siquiera en los delitos sexuales leves. Esto supone que unos pocos hombres podrían beneficiarse de unas penas desmesuradas para sus agresoras, pero las mujeres, en cambio, seguirán encontrando las mismas dificultades para atreverse a denunciar unos hechos percibidos como poco relevantes.

El feminismo suele ser cauteloso a la hora de pedir que las normas jurídicas tengan en cuenta el sexo del agresor y de la víctima, pues las distinciones se interpretarían como una discriminación jurídica contra los hombres. Pero de facto las discriminadas por la sociedad son las mujeres, que son aquellas que sufren agresión sexual normalizada, que sufren en silencio las consecuencias emocionales y laborales, y que ni siquiera llegan a denunciar. Cuando el derecho es neutral al sexo, en

realidad lo que hace es ignorar la discriminación sexista. Son las mujeres las que tienen mucho miedo cuando un hombre (por lo general más corpulento) les toca el trasero en una discoteca y son ellas las que se asustan cuando un hombre les sigue en un callejón oscuro.

Si no viviésemos en una sociedad patriarcal, los delitos sexuales más leves ni siquiera existirían, porque se trataría de hechos sin relevancia penal. No existe ningún problema de mujeres que acosan con "piropos" a los chicos jóvenes por las calles, son las mujeres las que callan una insinuación sexual para conservar el puesto de trabajo y son ellas las que temen la vergüenza y el dolor de su familia si cuentan a alguien lo que les pasa. Las mujeres padecen mayor dependencia económica y más factores de vulnerabilidad (como la maternidad), además de carecer de la inexpugnabilidad sexual de la que gozan los hombres.

Debido a lo aquí expuesto, consideramos que debería existir una asimetría penal en materia de delitos sexuales. En especial, en aquellos más leves donde el daño sufrido por la mujer víctima procede del significado social atribuido al hecho. Somos conscientes de que toda defensa de una diferencia penal entre los sexos se entenderá como una discriminación contra los hombres. Eso es lo que quieren decir los juristas que claman contra el "derecho penal de autor". Pero pensamos, como Catharine MacKinnon, que "cuando los hombres pierden poder, sienten que están perdiendo derechos" (1995, 438).

La violencia sexual es una forma de violencia machista. Podríamos sostener que incluso es su forma más representativa. Por eso nos parece coherente y racional que la asimetría penal existente en los delitos más leves de violencia machista se extienda a los delitos leves de violencia sexual.

3. RAZONES DE LA ASIMETRÍA PENAL EN LOS DELITOS DE VIOLENCIA MACHISTA.

3.1. Asimetría penal en los delitos leves (excluyendo la violencia sexual)

En el año 2004 se promulgó en España la Ley Integral contra la Violencia de Género (ley orgánica 1/2004). El término "violencia de

género" se refiere, según el artículo 1, a la violencia que es "manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres". Esta ley fue objeto de controversia porque introdujo varios tipos penales que tienen una pena mayor cuando la conducta es cometida por un hombre contra su pareja (o expareja) mujer. Si esos delitos los cometiese una mujer contra su pareja hombre, la pena resultaría ligeramente más baja que si los comete un hombre contra su pareja mujer.

En concreto, los delitos que introdujo la ley contra la violencia de género fueron los siguientes:

- El delito de lesiones leves o maltrato de obra del artículo 153.1 CP.
- El delito de lesiones del artículo 147.1 CP.
- El delito de amenazas leves del artículo 171.4 CP.
- El delito de coacciones leves del artículo 172.2 CP.

Los tipos penales referidos aluden expresamente a que el agresor es un hombre, la víctima es una mujer y ambos han sido pareja. Como observamos, todos estos delitos se refieren a conductas leves. Susana Gisbert (2018) expone que un análisis atento del Código Penal (modificado por la ley integral) muestra que las diferencias introducidas en las penas son muy pequeñas. El delito de coacciones leves y maltrato de obra, si lo comete un hombre tiene una pena de seis meses a un año y si lo comete la mujer, de tres meses a un año. Solo varía el límite inferior, pero no así el superior. Por su parte, en el caso de las amenazas leves, el hombre tiene pena de seis meses a un año de prisión y la mujer tiene pena de trabajos comunitarios, multa o localización permanente. Hay que resaltar que en estos delitos casi nunca se opta por la prisión; normalmente se paga una multa y, por tanto, la diferencia entre las penas es todavía menor en la práctica.

Pese a la controversia, desde nuestro punto de vista, una diferencia de penas está justificada por el sentido común: no es lo mismo que te amenace un hombre con su usual mayor fuerza física, a que te amenace una

mujer. Cualquier persona observa que la eficacia intimidatoria no es la misma. Si además tomamos en consideración el machismo cultural y la posición que ocupan mujeres y hombres en la sociedad, constataríamos que la peligrosidad objetiva del varón es muy superior y que su amenaza contra la mujer resulta mucho más verosímil e intimidatoria. Lo mismo ocurre con un bofetón o un delito de coacciones. Si eres una mujer a la que golpea su pareja, es normal que sientas miedo, aunque ese golpe no te provoque ningún daño físico.

A causa de esta (minúscula) diferencia de penas, suele argumentarse que la ley de violencia de género criminaliza a todos los hombres. Cuando el argumento es esgrimido por juristas lo que señalan es que la ley incurre en "derecho penal de autor", que castiga al hombre por el hecho de serlo. Frente a dichas acusaciones, defendemos que la conducta, cuando la comete un hombre contra su pareja, es objetivamente distinta. No es cuestión de quién sea el autor y quién sea la víctima, sino de que la conducta (debido al contexto sociocultural en el que cada sexo se ubica, está revestida de un plus de terror para las mujeres).

Así lo entendió también la Sentencia del Tribunal Supremo 677/2018, que resolvió el caso de denuncias cruzadas en la que ambos miembros de la pareja se acusaron de haberse pegado. Esta sentencia establece que el maltrato, si es realizado por un hombre contra su pareja mujer, se denominará violencia de género y recibirá su correspondiente pena, mientras que si es realizado por una mujer contra su pareja hombre se considera violencia doméstica. La sentencia muestra que la diferencia en la calificación del delito se dará incluso en el caso de denuncias cruzadas por una conducta idéntica.

Algunos juristas han criticado esta sentencia defendiendo que solo deberíamos considerar que estamos ante un delito de violencia de género cuando se pruebe la existencia de una intención machista, es decir, el desprecio a la víctima debido a su pertenencia al sexo socialmente más vulnerable (Pasquau, 2019). Estos juristas consideran que el derecho debería tratar a ambas partes como "personas" y no como hombre y mujer (y debería tener en cuenta que son hombre y mujer solo si hay

pruebas de pensamiento machista). Consideramos que esta línea argumental converge con la acusación de que la ley de violencia de género trata peor al hombre solo por ser hombre.

Pese al criterio de estos juristas, el Tribunal Supremo establece que cuando un hombre agrede a su mujer, lo hace como expresión o manifestación de la superioridad estructural del varón sobre la mujer en la cultura. El fundamento del tratamiento distintivo de los delitos de violencia de género es la desigualdad estructural y el mayor reproche objetivo que comporta la violencia sobre la mujer.

España es uno de los países pioneros en la conceptualización teórica y en la lucha contra la violencia machista. La ley integral se refiere a una violencia que se dirige sobre las mujeres por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. La sentencia del Tribunal Constitucional 59/2008 señala la especificidad de la violencia de género: el agresor solo puede ser un hombre y la víctima solo puede ser mujer. La sentencia del Tribunal Supremo 677/2018, en la que los dos miembros de la pareja se golpean entre sí, abunda en esta cuestión: para que estemos ante el delito de violencia de género, lo relevante es el sexo de cada persona y no los elementos subjetivos, como los sentimientos o pensamientos del agresor o la víctima. No cabe confundir esta violencia con otras como la violencia doméstica, que tiene lugar entre familiares. La violencia de género no es "violencia de personas contra personas". Es manifestación de la jerarquía de los hombres sobre las mujeres, que se expresa con especial intensidad en el marco de la pareja.

El derecho internacional avala la especificidad penal de la violencia machista. El Convenio de Estambul (2011) define la "violencia contra las mujeres basada en el género" como "toda violencia que es dirigida contra una mujer porque es una mujer o que afecta a las mujeres de forma desproporcionada". Por su parte, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres (ONU, 1993) señala: "La violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han

conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer".

No es necesario probar una "intención machista" porque es imposible que un hombre golpee a su novia o esposa "en tanto que persona", abstrayéndose del hecho de que es mujer. En opinión de Andrea Dworkin (1993), el sexo es un elemento fundamental: el sexo puede condicionar la determinación de la víctima como objetivo, la forma en la cual se la daña, el motivo por el que se la daña, la sensación que el hombre tiene de que tiene derecho a hacer lo que quiera con ella, la satisfacción que le proporciona el acto y el apoyo social hacia el daño. El apoyo social puede ser visible o subterráneo, mediante complicidades eventuales o inacción institucional.

Cuando la mujer recibe el golpe, tampoco puede dejar a un lado toda la carga de significado social que eso tiene. Esto resulta especialmente claro en el caso de los delitos leves pues, por ejemplo, una torta muy suave puede dejar un dolor emocional indeleble a una mujer cuando es golpeada por su pareja. El especial reproche que merece la conducta del varón no radica en el hecho de que sea un hombre, sino en que esa conducta se ubica en un sistema de desigualdad entre los sexos. Aunque él crea que el hecho fue solo una riña de pareja y algo privado que nada tiene que ver con los maltratadores de mujeres, su actuación sí está revestida por la cultura machista en la que se imbuye.

La teórica feminista Kate Millett expuso, en relación con esta cuestión, que los hombres no necesitan golpear a las mujeres para que ellas sean sumisas y para que hagan las tareas de la casa sin rechistar. El sistema socializador es tan perfecto y la aceptación general de sus valores tan firme que apenas necesita el respaldo de la violencia. Pero la fuerza es imprescindible para su pervivencia. La fuerza no solo constituye una medida de excepcionalidad, sino que es un instrumento de intimidación constante. Es un atributo exclusivo de los hombres, pues han sido psicológica y técnicamente preparados para consumar un acto de brutalidad. Aun cuando la utilización de las armas ha neutralizado las diferencias físicas naturales, la mujer se hace inofensiva gracias a la

socialización. Ante un ataque se encuentra casi totalmente desvalida, como resultado de su educación tanto física como emocional. A juicio de la autora, la violencia está presente de forma soterrada, como una amenaza permanente que posibilita las estructuras de desigualdad y el sometimiento cotidiano (Millett, 2010, 100). En este sentido, un golpe muy leve es solo la punta del iceberg de una brutal capacidad de agresión que deja traslucir su potencial en esas ocasiones, causando un temor comprensible en la víctima. Por eso no es una mera metáfora que el feminismo use la expresión "terrorismo machista" para referirse a la violencia de género. Al igual que en un contexto social de terrorismo, una pequeña amenaza puede tener un poderoso efecto psicológico sobre las víctimas.

3.2. La posibilidad de aplicar la agravante de sexismo a cualquier delito (incluyendo la violencia sexual grave o leve).

En 2015, muchos años después de la aprobación de la ley integral, se introdujo otra asimetría en el derecho penal que permite aplicar una agravante de la pena a los delitos más graves de violencia machista, como las lesiones graves, el asesinato y las violaciones. Hasta la introducción de esta agravante, los delitos como el homicidio se castigaban igual con independencia del sexo de la víctima. Esta agravante también puede aplicarse a los delitos leves contra la libertad sexual (como tocar el trasero o robar un beso).

El Código Penal recoge en su artículo 22 la agravante de sexismo, dentro de una amplia enumeración de motivos discriminatorios: "cometer el delito por motivos racistas, antisemitas u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, orientación o identidad sexual, razones de género, la enfermedad que padezca o su discapacidad".

Elena Ocejo (2017) aclara que la agravación por sexismo cubriría los casos de conductas machistas, esto es, las llevadas a cabo por varones frente a mujeres con la intención, consciente o inconsciente, de expresar su dominio y su trato hacia ellas como seres humanos inferiores. Esta

agravante puede aplicarse a cualquier delito que se cometa como manifestación de dominio sexista. Además, en consonancia con el Convenio de Estambul, no es necesario que exista una relación de pareja entre el autor y la víctima para que pueda aplicarse la agravante de sexismo a un asesinato, al acoso, una violación, allanamiento de morada u otro delito.

La parte negativa de esta agravante es que hay que entrar en las motivaciones del autor. Pero, Ana Vidal Pérez de la Osa (2019) expone que, en una importante sentencia, el Tribunal Supremo ha establecido que la motivación sexista se presumirá cuando el violador haya sido pareja de la víctima y exista una asimetría de poder entre ambos, sin que sea necesario en esos casos que el acusado haya expresado "hago esto porque eres mía" ni nada similar. Esta sentencia referida es la STS de 99/2019 de 26 de febrero, que trató un caso en el que el acusado agredió a su pareja, haciéndole un corte en el labio y un moratón en el ojo y tras la finalización de la relación, la obligó a realizarle dos felaciones golpeándola y sujetándole la cabeza. También la inmovilizó para que no se fuera, la desnudó y la violó vaginal y analmente. Ana Vidal se pregunta si, en otros casos en los que no exista una relación de pareja[144] ni una asimetría de poder tan clara, los juzgados y tribunales tendrán dudas sobre la existencia de la situación machista.

En muchos casos podría no resultarle evidente al poder judicial la motivación machista del agresor. En tales casos, el asesinato o la agresión sexual cometidos por un hombre o por una mujer tendrán exactamente la misma pena. Esto podría dificultar la aplicación sistemática de la agravante de sexismo, porque nadie admite que ha cometido un asesinato o una violación "por machismo" y porque apreciar dicho machismo puede depender de la sensibilidad judicial.

---

[144] En los casos en los que exista o haya existido una relación de pareja, la nueva Ley de Libertad Sexual ha introducido una nueva circunstancia agravante en el artículo 180 CP que ha de aplicarse siempre que se de esta relación. En estos casos, ya no será aplicable la agravante de sexismo y no será necesario entrar a valorar las motivaciones del agresor.

Catharine MacKinnon sostiene este punto de vista aparentemente neutral al sexo, en realidad se enfoca en la perspectiva del hombre agresor: si no pretendía hacer daño, no hay daño. Si el perpetrador no tenía intención de que sus actos estuvieran basados en el sexo, no lo están. El problema es que "las mujeres saben que casi todo el sexismo, por no decir todo, es inconsciente, descuidado, protector, bienintencionado o motivado por un beneficio" (1995, 417). La exigencia de probar el ánimo sexista supone un universo sin jerarquía sexual, en el que las demandantes deben demostrar que ellas y su situación son insólitas.

Al margen de la posibilidad de aplicar esta agravante, no existe en el derecho español un tipo penal específico que permita castigar con una pena mayor el feminicidio. En el caso de la violación, tampoco existe un tipo penal que permita castigar con una pena mayor la violación cometida contra una mujer (al margen de las agravantes de sexismo, parentesco o la nueva agravante de relación de pareja que figura en la nueva Ley de Libertad sexual). Estimamos que sería necesaria la existencia de más tipos específicos de violencia contra las mujeres o bien que la agravante de sexismo se aplicase sistemáticamente a multitud de delitos, sin exigir la prueba de la intención machista.

4. CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos defendido que debería existir una asimetría penal en materia de delitos sexuales, pues actualmente el Código Penal no diferencia si la conducta ilícita se realiza contra un hombre o contra una mujer.

En relación con los delitos sexuales leves, podemos plantearnos si un joven al que una chica toca el trasero en una discoteca experimentará el mismo temor que una chica tocada por un hombre desconocido. Habríamos de plantearnos si una mujer que comete una conducta leve como esta contra un varón merece el mismo reproche penal que un varón que la cometiera contra una mujer. En los delitos sexuales más leves, el daño sufrido por la mujer víctima procede casi íntegramente del contexto patriarcal en el que se produce el hecho, mientras que cuando

la “agresora” es una mujer, el daño causado por el hecho podría llegar a ser nulo según el sentido común.

La violencia sexual es una forma de violencia machista. Podemos sostener que es su forma más representativa. Por eso es coherente y racional que la asimetría penal existente en los delitos más leves de violencia machista se extienda a los delitos leves de violencia sexual.

La ley de violencia machista contiene una pequeña asimetría penal para los delitos leves de violencia machista como un bofetón o unas amenazas leves. Dicha diferencia está justificada por el sentido común: no es lo mismo que te amenace un hombre a que te amenace una mujer. Cualquier persona observa que la eficacia intimidatoria no es la misma. Si eres una mujer a la que golpea su pareja, es normal que sientas miedo, aunque ese golpe no te provoque ningún daño físico.

Para introducir una ligera asimetría penal, podrían legislarse nuevos tipos específicos en materia de delitos sexuales leves o también podría aplicarse la agravante de sexismo que ya existe en artículo 22 del Código Penal (aunque ninguna de estas soluciones resuelve el problema de que con la legislación actual podría haber mujeres condenadas por comportamientos a todas luces irrelevantes).

Con respecto a los delitos sexuales más graves, como la violación, la trata y el proxenetismo, actualmente solo puede castigarse su motivación sexista si se emplea la citada agravante de sexismo del artículo 22 del Código Penal. No existe en el Código Penal un tipo delictivo específico que permita castigar con una pena mayor la violación cometida contra una mujer.

Estimamos que sería necesaria la existencia de tipos específicos de violencia sexual contra las mujeres. Otra forma de reconocer la existencia de la jerarquía sexual, sería aplicar la agravante de sexismo a todos los delitos de violencia sexual, sistemáticamente, sin exigir prueba de la intención machista del agresor. Es tan obvio que resulta casi insultante que se espere prueba de ello. La causa última por la que los hombres violan a las mujeres es el sexismo. Los delitos sexuales son la expresión más paradigmática del patriarcado.

6. REFERENCIAS

Arendt, H. (2001): Sobre la humanidad en tiempos de oscuridad: reflexiones sobre Lessing. En Hombres en tiempos de oscuridad, Gedisa, Barcelona.

Bataille, G. (1969). Muerte y Sensualidad. Ballantine Books.

Barry, K. (1979). Female sexual slavery. Prentice Hall.

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

Brownmiller, S. (1981). Contra nuestra voluntad. Planeta.

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

Gisbert, S. (2018). Balanza de Género. Lo que no existe.

Jeffreys, S. (2011). La industria de la vagina. Paidós.

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

MacKinnon, C. (1995). Hacia una teoría feminista del Estado. Cátedra.

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

Ocejo, E. (2017). Agravante de género: una herramienta más contra la violencia machista.

Pasquau, M. (2019). ¿Es el género, es la familia o es el machismo? Ctxt.

Vidal Pérez de la Ossa, A. (2019). El Tribunal Supremo confirma que no hay que probar el elemento de dominación machista para apreciar la agravante de género. Blog Sepin. Editorial jurídica.

*CAPÍTULO 38

LA INSEGURIDAD Y VIOLENCIA DE LAS JÓVENES EN MÉXICO

MARLEN YADARI PÉREZ VIVEROS
JESSICA LOANA FERREIRA LARA
ERIKA ALEJANDRA TAMEZ LÓPEZ
Universidad Autónoma de Nuevo León

1. INTRODUCCIÓN

La violencia e inseguridad que viven las mujeres en México no es un tema nuevo. Es más bien un asunto arraigado y, en años recientes, las estadísticas muestran que en lugar de combatirse o disminuir, aumenta (Vela, 2020). La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), mostró en 2021 que al menos siete de cada diez mujeres de 15 años y más, han experimentado al menos un incidente de violencia, que puede ser psicológica, económica, patrimonial, física, sexual o discriminación, en al menos un ámbito y ejercida por cualquier persona agresora a lo largo de su vida. En este sentido, "la violencia psicológica es la que presenta mayor prevalencia (51,6 %), seguida de la violencia sexual (49,7 %), la violencia física (34,7 %) y la violencia económica, patrimonial y/o discriminación (27,4 %)", (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. [Inegi], 2021).

Gran parte de la violencia que viven las mujeres se origina en relaciones de pareja, la cual se puede explicar de la siguiente manera (Nogueiras, 2023):

> El hombre que ha asumido los valores y la masculinidad «tradicional» siente que tiene derecho a ser cuidado y atendido, a ser complacido, a que la mujer esté a su disposición. La mujer siente que es su deber, su obligación, cuidarle, atenderle, estar disponible para él. Incluso al principio lo hace por su propio gusto, refuerza su autoestima y su autovaloración al sentir que está cumpliendo con el ideal de mujer que ha interiorizado como valioso. Pero a medida que la relación avanza, un hombre violento aumenta su control y utiliza, si hace falta, la violencia para conseguir más de ella. Quiere la total sumisión. (p. 39)

Las generaciones en México siguen padeciendo la herencia del patriarcado, definido como forma de organización social específica basada en la dominación de unos varones con ejercicio de poder sobre mujeres, niñas, niños y adolescentes, también sobre otros varones menos jerarquizados de la misma comunidad (Hendel, 2017). Literalmente el dominio del padre, que además comprende el dominio del señor de las casas sobre sus hijos, criadas y siervos (Patu y Antje, 2021, p.9).

En este contexto, los resultados de ENDIREH exponen también datos valiosos para conocer el arraigo del patriarcado en la ideología que prevalece en el país:

> "México, de las mujeres de 15 años y más, 8,1 % opina que la mujer debe ser responsable del cuidado de los(as) hijos(as), personas enfermas y ancianas, 13,0 % que el hombre debe ganar más salario en el trabajo, 13,8 % que la mujer debe ser responsable de las tareas de la casa, 23,1 % que el hombre debe ser responsable de traer dinero para la casa y 5,0 % que el hombre tiene mayor capacidad para trabajar y/o estudiar"

En general, los malos tratos han formado parte de la vida cotidiana de las mujeres a lo largo de la historia, pero esta violencia estaba normalizada y naturalizada, por lo que era invisible, no tenía reconocimiento y, por tanto, estaba silenciada y oculta. Gracias al trabajo del movimiento feminista, a partir de los años setenta, en Estados Unidos y en algunos países de Europa, también en México, se inician, de forma colectiva y organizada, acciones contra la violencia que comienzan a tener un impacto social. (Nogueiras, 2004, p. 39).

La cultura machista, que consiste básicamente en el "énfasis o exageración de las características masculinas y la creencia en la superioridad del hombre" (Giraldo, 1972) sigue presente en México en todos los ámbitos, en todas las conductas, la cual se va reforzando a través de instancias como la familia, la escuela, las instituciones y los medios de comunicación, incluyendo los nuevos medios y espacios digitales. (Amilpas, M. 2021. p. 188)

Las relaciones de poder y la reproducción de roles se plasman en las relaciones entre hombres y mujeres, y más en concreto en las de pareja, donde el mal trato social hacia ellas se manifiesta, se hace visible y se autoriza, con la complicidad del silencio. (Sanz, 2004, p. 4). Es una

dinámica de relación que se ve en los comportamientos como parte del modelo social.

En este contexto, los datos estadísticos sobre la realidad que viven las mujeres en México son alarmantes: entre diez y once mujeres son asesinadas al día, la tasa de impunidad supera el 95% y tan solo una de cada 10 víctimas se atreve a denunciar a su agresor por miedo y falta de confianza en las autoridades (Barragán, 2023).

El abuso doméstico (o violencia doméstica) definido así a cualquier situación de coerción psicológica, económica, sexual o física dentro de una relación íntima en la que intencionalmente se busca causar daño o controlar la conducta de una persona. (Hernández,2014, p. 46) es otro de los delitos contra las mujeres mexicanas que sigue aumentando, en el año 2023 se reportó incrementó un 28,7 por ciento, al pasar de 210 mil 189 carpetas de investigación abiertas en 2019 a 270 mil 544 el año 2022. (Vicenteño, 2023).

El problema es que los movimientos sociales en México en defensa de la mujer se han extendido pero la violencia de género está enraizada, forma parte de la identidad que se le ha dado al hombre propia de la construcción de las masculinidades en la cultura patriarcal, que puede ir desde un silencio desconocedor y lapidario hasta la culpabilidad femenina por la realización de cualquier acto intrascendente que altere la autoridad indiscutida del hombre. (Hernández, 2014, p. 69)

Además, la violencia, acoso sexual o discriminación, que se presentan particularmente en el transporte público, en el ámbito laboral, escolar, en el entorno familiar, etcétera; y su normalización, se han extendido al mundo digital. Las cifras en este sentido son que 9 millones de mujeres mayores de 12 años han sufrido acoso cibernético y las adolescentes y jóvenes son las más expuestas. Un 65% de las mujeres no denuncian la violencia digital y quien intentó denunciarla no tuvo respuesta alguna (Instituto Nacional de las Mujeres, [INM], 2022).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (2023) se refiere a una trivialización y normalización de la violencia digital en México, no solo de los medios de comunicación, también de plataformas de internet, autoridades y, en general, en el seno de las comunidades. Esta

normalización ha propiciado que se invisibilice este fenómeno, legitimándolo y reproduciendo un contexto de impunidad que silencia a las víctimas.

México ha tenido una lenta reacción para reconocer, difundir y enfrentar el problema. A pesar de su gravedad, fue apenas en la década de los noventa cuando en el país se comenzaron a recabar datos e información sobre la violencia a las mujeres. (Sánchez de los Monteros, 2020).

En el ámbito digital, fue hasta en 2020, cuando se pusieron en marcha diversas acciones para atender la violencia digital, algunas fueron las siguientes (Amilpas, 2021):

> Se implementaron una serie de reformas en diversos ordenamientos, tales como el Código Penal, La Ley de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia de la Ciudad de México y la Ley Orgánica de la Procuraduría General de Justicia. A estas acciones se le conocen como la "Ley Olimpia". Del 18 de diciembre de 2018 al 12 de septiembre de 2019, se presentaron un total de 12 iniciativas distintas relacionadas con la violencia en línea y específicamente con la difusión de contenido sexual privado sin consentimiento. (p 194)

Por otro lado, en el país existen organismos creados para salvaguardar los derechos de las mujeres, pero no hay resultados concretos porque la violencia continúa, el propio Instituto Nacional de las Mujeres[145] considera que prevalece el poder de los hombres y lo masculino; mientras las mujeres son despojadas del ejercicio de libertades, derechos, poder económico, social o político.

El panorama es que la equidad e igualdad de género como asunto público ha sido lento en México, a penas en el año 2006 se publicó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres cuyo objetivo es además de regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, "proponer lineamientos y mecanismos institucionales para el cumplimiento de la igualdad sustantiva en el ámbito

[145] Instituto Nacional de las Mujeres: (sf) Patriarcado. *inmujeres.gob.mx* https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/patriarcado#:~:text=Diversos%20estudios%20de%20las%20ciencias,de%20interacci%C3%B3n%20social%20y%20pol%C3%ADtica.

público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo”[146].

1.1. REFORMAS EDUCATIVAS RECIENTES

Aún con las estadísticas antes señaladas que ubican a México como un país altamente violento para las mujeres, del arraigo de la cultura machista y de la impunidad que existe para los delitos que se cometen contra ellas, en materia educativa no se incluía la perspectiva de género en los libros de texto que usan los niños, niñas y jóvenes en su aprendizaje.

Fue apenas el pasado 18 de abril de 2023 que se aprobó como obligatorio que la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluya la perspectiva de género de manera transversal en sus Planes y Programas de Estudio. De igual forma, se incluye abordar el derecho de mujeres, niñas y adolescentes a una vida libre de violencia en sus contenidos educativos. Así quedó estipulado en la fracción XII del artículo 45 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (Cimacnoticias, 2023).

En dicha reforma, la SEP también debe garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación, capacitar a las y los docentes en derechos humanos de esta población y aplicar programas que permitan la detección temprana de casos de violencia contra las mujeres en las escuelas.

Antes de las reformas a la Secretaría de Educación Pública de abril de 2023, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia[147] ya contaba con una sección completa en la que se establecían las tareas de la SEP en la erradicación de la violencia contra las mujeres en México.

Otros antecedentes son que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande del país, logró incorporar temas de equidad y perspectiva de género en 1993 cuando se creó el programa

---

[146] Cámara de Diputados (31 de octubre de 2022) Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres*: Diputados.gob.mx*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf

[147] Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Inmueres.gob.mx*: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/lgamvv.pdf

universitario de estudios de género (PUEG). La categoría tenía relativamente poco tiempo de haber sido construida como herramienta de análisis. (González, Alanís, Flores y González, 2019, p. 15)

Desde el 2008, la UNAM incluye la perspectiva de género en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI), con la definición de acciones específicas. Más tarde, en 2013, la Comisión Especial de Equidad de Género (CEEG) del Consejo Universitario de la UNAM creó los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género (LIG). Asimismo, en noviembre de 2018 emitió el Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM. (Martínez A.M. y Quijano M., 2022)

Sin embargo, la incorporación de las temáticas de género en los planes y programas de estudio del nivel superior ha enfrentado la apatía institucional y en años recientes han sido contadas las universidades y las carreras que han incluido de manera formal una o más materias con perspectiva de género. (Universidad Nacional Autónoma de México, [UNAM], 2009).

2. OBJETIVO

2.1. El objetivo de la investigación es conocer la realidad que viven las jóvenes universitarias en México partiendo de su percepción, sentir y vivencias que definen su cotidianidad frente a la situación de violencia que prevalece en el país.

3. METODOLOGÍA

La presente es una investigación que se enfoca en el segmento de mujeres entre 18 y 23 años, es un estudio que busca analizar la situación que viven las jóvenes mexicanas frente a la violencia que hay contra ellas, sus necesidades, su sentir y sus consideraciones respecto a la educación social para combatirlo.

La investigación se apoya en metodología cualitativa aplicada a universitarias que viven en la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León.

Es un estudio exploratorio mediante la realización de tres grupos de enfoque (Malhotra, 2020), realizados de forma presencial.

4. RESULTADOS

Uno de los hallazgos constantes surgido en las entrevistas es que las estudiantes manifiestan tener miedo de forma permanente, el sentimiento es que cualquier situación (caminar por la calle, salir de fiesta, ir a la universidad, estar en casa, usar el transporte público en todas sus modalidades, etc.) puede llevarlas al peligro. El sentir de las universitarias se dio en un contexto donde México ocupa el cuarto lugar en el mundo en términos de criminalidad y el segundo en América detrás de Colombia. (Jargiełło, 2023).

Los riesgos más comunes que han padecido o creen estar expuestas son el acoso sexual, delitos comunes como robo, feminicidios, acoso cibernético o violencia intrafamiliar; situación que repercute en su vida cotidiana, en su manera de vestir (evitan faldas cortas, vestidos, escotes al salir con sus amigos o a sus actividades rutinarias), en estar alertas siempre, no exponerse durante la noche, y buscar estar acompañadas durante sus trayectos.

4.1. Las universitarias padecen la normalización de la violencia

Otro de los hallazgos destacados de la investigación fue la cotidianidad con que viven el acoso sexual, pues está presente en su vida desde la época infantil o adolescencia.

El acoso sexual sucede en todos sus entornos: por parte de compañeros de escuela, maestros, conductores de transporte público, familiares, amigos, desconocidos, etc. Además, recuerdan que se acentuó en la época de secundaria, bachillerato y continúa en la universidad.

Fueron narradas experiencias de noviazgo desde la adolescencia donde comenzaron a padecer algún tipo de maltrato además del acoso. Entre los hechos vividos más comunes están; la victimización del varón

adolescente para obtener lo que quiere o el uso de la difamación en contra de su novia.

Las situaciones más comunes de acoso implican ser seguidas por desconocidos, en el transporte público los hombres se acercan demasiado o buscan insistentemente el asiento donde están ellas, se bajan en la misma parada, caminan detrás de ellas, les muestran sus partes íntimas, les hacen preguntas sobre su traslado o vida personal, etc. "Otro comportamiento común es que te griten cosas, siempre actúan de la misma manera". "Son comunes también las miradas en la vía pública".

En el caso del ciber acoso, los comportamientos recurrentes son recibir mensajes insistentemente, el uso de palabras obscenas o imágenes de partes íntimas. Empiezan conversaciones desde el anonimato comentando "Se te ve muy bien eso…", "traes el pantalón apretado", "oye… y si jugamos a preguntas incómodas", "cuál es tu posición favorita" "de qué color son tus calzones", o "ponen *emojis* de fueguitos, caritas de pervertidos y gotitas".

Las universitarias manifestaron absoluta desconfianza de las autoridades, pues fueron narradas experiencias donde los policías las acosaron sexualmente: "se paró un carro de policías, eran dos, me habló el señor de que, ¿vienes sola...?, me dijo así sacando la plática, ¿andas vendiendo algo?".

Tampoco confían en los policías para pedir ayuda, en uno de los testimonios se narró lo siguiente: "le pedí ayuda a un policía y solo me dijo sí, lo voy a checar… pero no hizo nada".

Hay desconfianza generalizada en denunciar, una minoría señaló haber denunciado acoso cibernético, pero no recibieron respuesta, no se le dio seguimiento al caso y la autoridad no les informó sobre alguna novedad. En general se sienten ignoradas.

4.2. Miedo a salir solas

La inseguridad en México origina en las universitarias dificultades para hacer sus actividades de forma independiente, pues creen que el peligro de padecer un delito, algún tipo de violencia o acoso está en cualquier

lugar: en los taxis de aplicación, en los autobuses, en la calle o incluso en el entorno familiar. Solo confían en personas cercanas como familiares, pareja o amigos cercanos.

Una realidad permanente que viven las estudiantes es que sus madres suelen desconfiar de algún miembro de la familia (sobre todo primos o tíos) por temor de que la hija pueda sufrir algún tipo de agresión sexual.

Es común que las universitarias eviten salir solas a la calle o caminar por las avenidas sin compañía, el sentimiento es que en cualquier momento les puede suceder algo. Además, después de las seis de la tarde evitan incluso hacer actividades cotidianas como ir a la tienda. "No queremos salir solas por miedo a que nos sigan…", "Siempre que voy por la calle volteo para todos lados", "Vivimos en un país muy inseguro, la delincuencia se encuentra en todos lados".

Las estudiantes manifiestan sentimientos de desanimo, dicen estar cansadas de vivir con horarios, no poder regresar tarde a casa porque no pueden andar solas, y no sentirse seguras en la vía pública ni en su propio hogar, por lo que sienten limitada su vida.

Controlan también su manera de vestir "porque para otros puedes significar una cualquiera". Cuando salen a bailar evitan usar faldas o vestidos por el temor de ser agredidas o tocadas, lo que a su vez sienten que repercute en su autoestima y en su falta de confianza en los demás.

4.3. Educación basada en el machismo

El machismo sigue presente en diferentes momentos de la vida de las jóvenes estudiantes. Durante las entrevistas, fueron notorios los cambios en su manera de percibir la educación en el hogar y las obligaciones que desempeñan de acuerdo al género, respecto a sus madres, padres, abuelos y abuelas, incluso manifiestan comportamientos que reflejan choques culturales sobre todo en temas como los deberes domésticos y el papel que el hombre debe desempeñar en casa.

Por ejemplo, las jóvenes piensan que los deberes en el hogar tienen que ser distribuidos entre hombres y mujeres y no se explican los comportamientos de sus progenitoras, las cuales creen que es su obligación

servir en todas sus necesidades a los varones de la casa. A las entrevistadas les resulta difícil comprender por qué su mamá "no se sienta a comer con los demás ya que debe servir a los hombres" o "por qué sus abuelos usan a las mujeres de la familia para que les pasen cosas que ellos mismos pueden ir a tomar".

El cambio de percepción existe también en los hombres, algunas de las entrevistadas que tienen novio dijeron sentirse respaldadas por su pareja cuando requieren ayuda en el hogar.

4.4. Movimientos sociales y casos mediáticos muestran la inconformidad social pero el problema continúa

Tal y como se mencionó, en México prevalecen los feminicidios, sin embargo, de manera esporádica algunos de los casos registrados se vuelven mediáticos, las ciudadanas salen a las calles pidiendo justicia y tratando de presionar a las autoridades para evitar la impunidad.

En abril de 2022, en Monterrey fue asesinada la estudiante de Derecho Debanhi Escobar[148]. Para las entrevistadas el caso altamente mediático reflejó el arraigo machista en México, porque "la sociedad se enfocó (como siempre) en la víctima y le echaron la culpa a ella, cuestionaron el actuar de los padres y no al agresor, además, al final no se hizo justicia, el caso quedó ahí como los demás, jamás se encontró o se detuvo al o los culpables".

La percepción de las entrevistadas es que están en indefensión, pues las autoridades no actúan y no intentan resolver los casos. "Que culpes a la víctima y te pongas a defender al agresor explica la situación social en la que vivimos".

La desconfianza hacia las autoridades es generalizada, las universitarias manifiestan desánimo y pesimismo ante la violencia que viven. Creen que no terminará. Lo que a su vez origina otros problemas como el desinterés en pedir apoyo o en denunciar, situación que coincide con lo

[148] EFE. (24 de abril de 2022) La sociedad mexicana exige justicia en el entierro de Debanhi Escobar por su presunto asesinato machista que ha conmocionado al país. *Público.es*. https://www.publico.es/internacional/violencia-machista-mexico-sepultan-joven-mexicana-debanhi-escobar-medio-reclamos-justicia.html

reportado por los medios de comunicación en el sentido de que "cada día se denunciaron en promedio 66 presuntos delitos de violación en las procuradurías y fiscalías de las entidades, sin embargo, la mayoría de las víctimas no denuncia, por lo que la cifra negra del delito de violación es mucho más alta[149].

4.5. Educación como propuesta para que las universitarias se sientan más seguras

Todas las participantes aceptaron haber sido víctimas de acoso, violencia o inseguridad, en situaciones diversas y el principal problema es que no saben cómo reaccionar, frecuentemente huyen del lugar, buscan ir acompañadas para evitarlo o tratan de acercarse a personas "con apariencia normal".

Ante la pregunta expresa sobre qué hacen ante una situación de peligro respondieron: quedarse paralizadas, huir o no saber qué hacer.

La propuesta surgida en los grupos de discusión es que se debe trabajar en enseñarles a las mujeres mexicanas cómo sentirse más protegidas, saber qué hacer en situación de peligro. Dado que no manifiestan esperanzas de que la situación mejore, piensan que la alternativa es estar preparadas.

Algunas mujeres, sobre todo las madres de las entrevistadas, han optado por enfrentar al agresor, pero las universitarias creen que eso puede significar mayor riesgo para ellas.

Surgieron testimonios como los siguientes: "Cuando voy por la calle, siempre volteo a todos lados a ver si nadie me está persiguiendo…", "Siento que es mucha presión y además cualquier cosa que puedas hacer en la calle es motivo para que alguien te vaya siguiendo"

Aunado a la necesidad de que se refuerce la educación en las aulas y en la familia para disminuir comportamientos machistas, la propuesta

[149] Senado de la República: (06 de agosto de 2023). Imparable la violencia sexual contra las mujeres en México, señala estudio del IBD. *Senado.gob.mx*. https://comunicacionsocial.senado.gob.mx/informacion/comunicados/6438-imparable-la-violencia-sexual-contra-las-mujeres-en-mexico-senala-estudio-del-ibd

surgida en los grupos de entrevistas fue que se oriente y capacite a las mujeres mexicanas sobre qué hacer en situaciones de peligro, cómo reaccionar ante el acoso o actos explícitos de exhibicionismo (narrados por las entrevistadas como algo común), qué hacer si sienten que su vida corre peligro y cómo enfrentar a un acosador.

Otras inquietudes fueron sobre cómo defender a una víctima, pues temen verse perjudicados o perjudicadas si enfrentan a un acosador sexual, porque además no sienten protección de las autoridades y no se cumple la ley.

5. DISCUSIÓN

Tal y como se observó, la presente investigación no es probatoria, es de orden exploratorio que busca mostrar la realidad de las universitarias que viven en zona urbana en México, mediante sus vivencias, su sentir y sus percepciones. Es un trabajo valioso porque mediante las discusiones grupales se pudieron obtener hallazgos para analizar la problemática que viven, sus miedos, sus necesidades, así como propuestas de solución.

Debido a que en México la violencia que viven las mujeres es un problema grave que, tal y como se mencionó anteriormente, sucede con altos índices de impunidad, la aportación que hicieron las entrevistadas permite dar continuidad y difusión a los problemas y consecuencias que el tema les origina.

De la investigación también surgieron propuestas y escenarios que permiten mirar sus necesidades, sus expectativas y sus preocupaciones.

Las estudiantes se sienten solas, desorientadas, desconfiadas y aunque se percibieron sentimientos de desanimo en el sentido de que las c0sas no cambiaran, proponen que el gobierno las ayude para saber enfrentar el problema

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación permiten mostrar la constante situación de vulnerabilidad de las estudiantes en cada una de sus actividades

cotidianas. Las entrevistadas hablaron de angustia, miedo, permanente incertidumbre, desconfianza y decepción debido a la situación de violencia contra la mujer que se vive en el país.

La cultura machista sigue arraigada, aunque se notan diferencias importantes sobre la manera de ver los roles de género entre padres e hijos. Las universitarias piensan diferente respecto a sus madres, pero todavía sus progenitoras tratan de educarlas bajo el régimen del patriarcado.

Durante la investigación surgió la propuesta de las jóvenes para que se trabaje en la orientación y preparación de las mujeres mexicanas, para que sepan cómo actuar en situaciones de peligro como las siguientes:

a. Qué hacer si un hombre las sigue.

b. Como reaccionar ante el acoso en el transporte público o la vía pública.

c. A quién dirigirse a pedir ayuda.

d. Cuáles son las alternativas en situaciones de riesgo.

e. Cómo protegerse de los acosadores o violentadores en situaciones determinadas.

f. Cuándo y cómo ayudar a una víctima (existe el miedo de que si ayudan a una víctima pudieran ser agredidos o agredidas, incluso perjudicados en su situación legal).

La propuesta surgida en los grupos de enfoque es que se trabaje realmente en la educación desde la escuela, desde la infancia, y se oriente también a los padres, porque en el hogar prevalecen situaciones de violencia que no siempre son fáciles de identificar.

8. REFERENCIAS

Amilpas, M. (2021). El combate a la violencia digital y la ley Olimpia. En S. Cárdenas, R. Zavala y M. Tagle. Perspectiva de género en México. Cámara de Diputados y Diputadas, LXIV Legislatura (2018-2021). (pp. 187-198)

Barragán, A. (24 de noviembre de 2023) Más de 3.000 asesinadas al año en México: la violencia contra las mujeres se ceba con las más jóvenes. Elpais.es. https://elpais.com/mexico/2023-11-25/la-violencia-contra-las-mujeres-se-ceba-con-las-mas-jovenes-en-mexico-mas-de-3000-asesinadas-al-ano.html

Cimacnoticias. (25 de abril de 2023). SEP deberá diseñar Planes y Programas de Estudio con perspectiva de género a partir de este 2023. Cimanoticias.com.mx. https://cimacnoticias.com.mx/2023/04/25/sep-debera-disenar-planes-y-programas-de-estudio-con-perspectiva-de-genero-a-partir-de-este-2023/#gsc.tab=0

Giraldo, U. (1972) El machismo como fenómeno psico cultural. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 4, núm. 3, 295-309.

González, M, Alanís J., Flores J. y González A. (2019) Equidad de Género. Por una sociedad que respeta las diferencias. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Hendel, L. (2017). Perspectiva de género. Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Unicef.

Hernández, I (2014). Violencia de género, una mirada desde la sociología. Editorial Científico Técnica.

INEGI, (2021) Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/#:~:text=La%20Encuesta%20Nacional%20sobre%20la,marco%20del%20Subsistema%20Nacional%20de

INM (2022). Mujeres de 18 a 24 años tienen 27% mas de probabilidad de ser víctimas de violencia en línea: Informe del MESECVI. Instituto Nacional de las Mujeres. http://bit.ly/48qh9db

Jargiełło, A. (21 de febrero de 2023). La nueva categoría del crimen organizado. Nexus.com.mx. https://seguridad.nexos.com.mx/la-nueva-categoria-del-crimen-organizado/

Malhotra, N.K.(2020) Investigación de mercados. Pearson.

Martínez A.M. y Quijano M. (2022). Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM. Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado. UNAM.

Nogueiras, B. (2004). La violencia en la pareja. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Dras). La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los Servicios Sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas. (pp. 39-55). Editorial Diaz de Santos

ONU. (2023) Violencia Digital contra las mujeres y las niñas. Informe de ONU Mujeres. Unwomen.org. https://mexico.unwomen.org/es/digital-libr5ary/publications/2023/03/violencia-digital-contra-las-mujeres-y-las-ninas

ONU (2006): "Estudio Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras los hechos". En: http://www.un.org/womenwatch/daw/public/VAW_Study/VAW-Spanish.pdf

Patu y Antje, S. (2021) Pequeña historia del feminismo en el contexto euro-norteamericano. Editorial Akal.

Sánchez de los Monteros, A. (2020) La violencia de género en México, ¿en qué vamos? Revista Digital Universitaria Vol. 21, Núm. 4,.1-9

Sanz, F. (2004) Del mal trato al buen trato. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Dras.). La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los Servicios Sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas. (pp. 1-14). Editorial Diaz de Santos

UNAM, (2009). Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM. https://wp.ucol.mx/renies/wp-content/uploads/2017/06/1_reunion_programa.pdf

Vela, D. (6 de marzo de 2020). Además del feminicidio, 10 delitos contra la mujer van al alza en México. Elfinanciero.com.mx. https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/ademas-de-los-feminicidios-10-delitos-contra-la-mujer-van-al-alza-en-mexico/

Vicenteño, D. (01 de mayo de 2023). Violencia familiar aumenta 28.7 por ciento en México. Excelsior.com.mx. https://www.excelsior.com.mx/nacional/violencia-familiar-aumenta-287-por-ciento-en-mexico/1584598

DELITOS SEXUALES MÁS ALLÁ DEL CONSENTIMIENTO

TASIA ARÁNGUEZ
Departamento de Filosofía del Derecho, Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La noción de "consentimiento sexual" es una preocupación constante para el movimiento feminista. Esta cuestión de calado jurídico ha adoptado en ocasiones la forma popular de una disputa entre eslóganes: "no es no, lo demás es violación", "solo sí es sí", "no es abuso, es violación" o "consentir no es desear". En última instancia, encontramos un llamamiento feminista a abandonar la noción de consentimiento, pues conduce indefectiblemente a la idea patriarcal de resignación femenina.

En este capítulo vamos a rememorar los debates sociales sobre el consentimiento sexual al albur de casos mediáticos españoles como *La Manada*, la rebaja de condenas provocada por la ley del "solo sí es sí" y el *asunto Rubiales*. En las siguientes páginas estudiaremos el devenir de la "Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual" (conocida como *ley del "solo sí es sí"*), pero lo haremos trascendiendo esta norma concreta para remitirnos a los debates filosóficos de fondo sobre el abordaje óptimo de los delitos sexuales.

El capítulo se divide en tres epígrafes. En el primero trataremos el paso del "no es no" (consentimiento pasivo) al "solo sí es sí" (consentimiento afirmativo) y reflexionaremos sobre el alcance práctico de esta modificación.

En el segundo epígrafe, titulado "no es abuso, es violación", abordaremos el motivo por el que se unificaron los delitos de abuso y agresión sexual, así como la catastrófica consecuencia que esto tuvo. Aquí también trataremos otros puntos problemáticos de la Ley de Libertad Sexual, como la despenalización del abuso sexual mediante engaño contra

adolescentes de 16 y 17 años, o la omisión de la prostitución dentro de la ley.

Por último, en el tercer epígrafe nos planteamos los problemas inherentes al concepto de "consentimiento sexual" y esbozamos cuál debería ser el abordaje feminista de los delitos sexuales más allá del consentimiento.

2. DEL "NO ES NO" AL "SOLO SÍ ES SÍ"

A menudo se afirma que la nueva Ley de Libertad Sexual (10/2022) ha introducido el consentimiento en los delitos sexuales. Sin embargo, el Código Penal en su versión anterior a esta reforma ya consideraba que toda relación sexual no consentida era delito. En realidad, lo que ha intentado la nueva ley es aclarar la definición del consentimiento, ya que el Código Penal anterior no incluía expresamente dicha palabra ni su definición. Como consecuencia, no era infrecuente que los tribunales interpretasen que existía consentimiento cuando realmente este no existía (por ejemplo, cuando la mujer se quedaba callada y quieta por el miedo).

La Ley de Libertad Sexual es conocida como ley del "solo sí es sí", porque su intención es sustituir el consentimiento pasivo por el consentimiento activo. Tradicionalmente se entendía que había violación cuando una mujer decía "no" y se resistía con vehemencia a la penetración (Gisbert, 2018). Sin embargo, el feminismo lleva décadas reclamando la reciprocidad sexual. Solo cuando las mujeres dicen "sí", es decir, cuando expresan claramente que quieren tener sexo, se puede hablar de "consentimiento". No es necesario que exista violencia para que exista una violación, sino que hay violación siempre que no exista un consentimiento activo por parte de la víctima. El estándar del consentimiento sexual pasaría del clásico "no es no" al "solo sí es sí". Si una mujer no manifiesta un Sí con claridad, todo lo demás es No.

Esta es la definición del consentimiento introducida por la Ley Orgánica 10/2022 en el artículo 178 del Código Penal:

"1.Será castigado con la pena de prisión de uno a cuatro años, como responsable de agresión sexual, el que realice cualquier acto que atente contra la libertad sexual de otra persona *sin su consentimiento. Sólo se*

entenderá que hay consentimiento cuando se haya manifestado libremente mediante actos que, en atención a las circunstancias del caso, expresen de manera clara la voluntad de la persona".

La definición de consentimiento ha recibido críticas masculinas que afirman que se viola su presunción de inocencia. Durante el proceso de aprobación de la ley, muchos hombres realizaron comentarios jocosos en redes sociales apuntando, "¿ahora habrá que firmar un contrato para acostarse con una mujer?" y difundieron memes simulando "contratos de consentimiento sexual", donde banalizaban las reivindicaciones feministas.

Durante la fase consultiva de la ley, el Consejo General del Poder Judicial señaló en su informe preceptivo (2021) que en las relaciones sexuales es cotidiano el consentimiento tácito no verbal y que, si la ley exigiese verbalizar un "sí", eso podría constituir una "inversión de la carga de la prueba". Como es sabido, la inversión de la carga de la prueba no puede darse en el orden penal a causa de la presunción de inocencia. En el derecho penal, la persona que acusa es la que tiene la obligación de probar que el delito se ha cometido.

Alejandro Coteño (2021) expone que esta crítica del Consejo General del Poder Judicial dio lugar a una modificación del artículo que, como hemos visto en su versión final no se refiere a pronunciar la palabra "sí" sino a cualquier tipo de actos (verbales o no verbales) que expresen la voluntad de mantener relaciones sexuales.

En cualquier caso, la Ley de Libertad Sexual introduce en la legislación española un modelo del consentimiento afirmativo. Contra objeciones similares a las referidas, la fiscal Susana Gisbert defiende la nueva noción de consentimiento: "es obvio que si alguien deja el móvil encima de la mesa de un bar mientras toma una copa, no está dando permiso a que quien quiera se lo lleve, sin que haga falta una declaración clara y terminante de que este móvil es mío y no quiero que se lo lleve nadie" (2018, 85). Como explica Gisbert, dejar el móvil encima de la mesa equivale a vestirnos y comportarnos como queramos: no es una provocación a que nos violen. Cuando denuncias que te han quitado el móvil nadie afirma "seguro que en realidad quería que se lo quitaran". En

cambio, en los casos de denuncia por violación se afirma "seguro que ella quería".

Esa sospecha sexista que recae sobre la víctima, acabaría implicando que solo se cree a una mujer si hay un claro uso de la violencia o la intimidación por parte del agresor. Pero, según el modelo del consentimiento afirmativo, lo relevante para que exista una violación no es el uso de la fuerza, sino la falta de consentimiento. El bien jurídico protegido es la libertad sexual.

Pensemos por ejemplo en el caso de la Manada, en el que cinco hombres violaron en Pamplona a una mujer en un portal durante la festividad de los Sanfermines de 2016[150]. Este caso fue el revulsivo que condujo a la reforma del concepto legal del consentimiento en España. En el caso de la Manada, el juez de primera instancia parecía presumir que hubo un acuerdo para practicar sexo en grupo. Parecía que la juzgada era ella y que lo que se valoraba era si decía la verdad o estaba mintiendo (y la hipótesis de partida era que ella podía estar mintiendo). El prejuicio judicial arrojó resultados absurdos como rechazar las consideraciones del sentido común (es poco verosímil que una joven quiera mantener relaciones con cinco hombres desconocidos en un portal y que luego los denuncie), ignorar datos como las conversaciones de Whatsapp en las que los acusados planeaban los hechos, y aquellas en las que los agresores comentaban lo que hicieron o las evidencias acerca del carácter de los acusados y de su comportamiento similar en otras ocasiones. Aunque esos datos harían saltar las alarmas de cualquiera, la sentencia mostró un escenario más propio de una película pornográfica que de la vida real.

Pensemos que un chico denuncia que ha sido violado por un grupo de hombres. En ese caso, casi nadie pensaría que este chico miente y seguro que en realidad quería, o que él provocó a los hombres. En cambio, cuando es una chica la que denuncia se activa la idea patriarcal de que las chicas siempre buscan sexo, aunque no quieran admitirlo. La juzgada fue ella porque en el escenario del proceso penal la mujer representa el papel de la "guarrilla", mentirosa y vengativa. Una denunciante

[150] El imparcial (2019). Cronología completa del caso de la Manada. https://bitly.ws/XaCu

tiene que hacer grandes esfuerzos para arrancarse la máscara que le ha sido impuesta.

El trato institucional y social que sufrió la víctima de la Manada suscitó una oleada de manifestaciones feministas multitudinarias por toda España. Por ejemplo, la identidad de la víctima fue desvelada en foros de internet y su comportamiento anterior y posterior a los hechos fue analizado. Catharine MacKinnon (1995) señala que el pasado de una víctima debería ser irrelevante en un juicio por violación y que su identidad jamás debería ser revelada. A nadie debería importarse si una mujer ríe y sale con sus amigas tras los hechos. La vida de las víctimas y el pasado sexual de las mujeres no deberían importar. Lo ocurrido en el caso de la Manada evidencia las condiciones de desigualdad a las que se enfrentan las mujeres que denuncian un delito sexual.

La explicación del déficit de credibilidad de las víctimas radica en la idea sexista de que la naturaleza de la mujer hace que en el fondo quiera ser violada. Como afirma Andrea Dworkin (1993), la prueba de ello, según el machismo, es esta: mira como viste, como camina, como habla, como se sienta, ¿qué hace por la calle a esas horas?, ella invitó a un chico a entrar en su casa, ella saludó al vecino, abrió la puerta, ella le miró, ella le respondió cuando él le preguntó la hora, ella se subió al coche, ella tonteaba, ella se casó con él, ella primero le dijo que sí y luego que no, ella no es virgen, ella habla con los hombres, ella fue sola al bar, ella paseaba sola, ella está durmiendo desnuda…por eso sé que en el fondo le gustó y seguro que ha tenido un orgasmo.

Según la visión machista que describe Dworkin, las mujeres dicen no cuando quieren decir sí. El Sí se presume, aunque los hombres las traten con violencia o humillación. Existe la idea de que a las mujeres les gusta "que les den caña". Andrea Dworkin (1993) denuncia esta idea de la naturaleza femenina. Supuestamente, mientras las mujeres dicen que no, sus hormonas se disparan y sus genes sonríen con deleite. Dicen que no con la intención de provocar con su negativa una reacción lo suficientemente destructiva para dejarlas satisfechas.

Dworkin apunta que es habitual el análisis del comportamiento de las mujeres antes, durante y después de la violación, buscando indicios de

que ella se lo buscó. Cualquier experiencia sexual anterior o posterior es usada para mostrar que ella es responsable de lo que le pasó y no el hombre que lo hizo. Se dirá que ella podría haberse resistido de modo más claro si realmente no quería. Incluso si su cuerpo está herido, persiste la sospecha de que ella lo provocó y le gustó. Ella dice que no fue así. Pero se le exige que pruebe que no.

Es imprescindible señalar que la nueva ley no invierte la carga de la prueba. Incluso si el legislativo quisiera invertirla, no es posible invertir la carga de la prueba en derecho penal. No puede presumirse que el acusado es culpable porque el artículo 24 de la Constitución española consagra la presunción de inocencia. La ley solo podría aspirar al objetivo, mucho más modesto, de establecer una carga de la prueba compartida: no presumiremos que la mujer dice la verdad, pero tampoco presumiremos que ella miente. Esto implica que ambos tendrán que presentar su versión de los hechos y que ambas versiones partirán de una igualdad de condiciones.

La mujer que acusa tendrá que probar que se produjo el acto sexual y que el consentimiento no existió. Simplemente, ahora no se presumirá que se fue sexo consentido. Por su parte, el acusado tendrá que esforzarse por demostrar que hubo consentimiento afirmativo. En caso de duda entre ambas versiones, se absolverá al acusado (*in dubio pro reo*), pero esa absolución jamás debería interpretarse como una prueba de que la mujer mintió.

Este pequeño matiz introducido en la interpretación del consentimiento no parece en absoluto descabellado, pero muchas críticas se explican porque, como apunta la teórica del derecho Catharine MacKinnon: "si se escucha a las víctimas sin partir de que mienten, los hombres acusados consideran que se vulnera su presunción de inocencia". Reclamar igualdad entre los sexos implica cuestionar el derecho social de los hombres a utilizar y acceder a las mujeres a su antojo (1995, 439).

Como observamos, esta "carga de la prueba compartida" es en realidad algo bastante vago, que consiste en la adopción de una "perspectiva de género" por parte del poder judicial. Dicha exigencia ya se encontraba en el artículo 4 de la "Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la

igualdad efectiva de mujeres y hombres", aunque el derecho español no especificaba cómo debía enfocarse el consentimiento sexual en concreto. En definitiva, la nueva Ley de Libertad Sexual 10/2022 establece que los juzgados y tribunales no deben ser prejuiciosos con las mujeres que denuncian delitos sexuales. Como señala Alejandro Coteño (2021), no se trata de un gran cambio y el carácter de la reforma es más bien simbólico.

La reforma del consentimiento introducida por la Ley de Libertad Sexual nos parece oportuna, pero su eficacia podría ser nula. Va a ser el poder judicial el que a través de la jurisprudencia delimite los contornos de la definición del consentimiento. Si todo transcurriese como debiera, serán los casos prácticos los que hagan de la "carga de la prueba compartida" algo más que un desiderátum.

El consentimiento afirmativo figura en la STEDH de 4 de diciembre de 2003, asunto *MC c.* Bulgaria y ha sido recogido en el derecho penal de otros países, como Islandia y Suecia. El informe preceptivo del Consejo Fiscal (2021) señaló que dicho modelo de consentimiento afirmativo se ajusta a las exigencias del artículo 36.2 del Convenio de Estambul, que señala: "El consentimiento debe prestarse voluntariamente como manifestación del libre arbitrio de la persona considerado en el contexto de las condiciones circundantes".

La nueva noción de consentimiento no supone una gran novedad a nivel jurídico. Antes de la reforma penal no existía ninguna definición del consentimiento, pero parte de la doctrina jurisprudencial ya exigía un consentimiento afirmativo, como ejemplifica la Sentencia del Tribunal Supremo 145/2020, de 14 de mayo.

3. "NO ES ABUSO, ES VIOLACIÓN"

3.1. La unificación del abuso y la agresión

Uno de los aspectos más escandalosos del caso "la Manada" fue que el juez de primera instancia consideró que el delito no era violación sino "abuso sexual", dado que a su juicio no había existido violencia o intimidación. El Código Penal exigía que se produjese esa circunstancia

para que pudiera hablarse de agresión sexual y no de abuso sexual (que conllevaba una pena menor).

Como reacción a la polémica sentencia, el movimiento feminista gritó en las calles españolas el lema "no es abuso, es violación"[151]. A la población le resultó escandaloso que no se calificase de "violación" el caso de esta chica penetrada por varios varones corpulentos. Si preguntásemos a una persona al azar "¿qué es una violación?", seguramente nos respondería "penetración sin consentimiento". Por eso resultó sorprendente que un juez llamase a lo que ocurrió "abuso sexual", que la sociedad suele identificar con la idea de "tocamientos no consentidos".

De hecho, como expone Susana Gisbert (2018), el término "violación", era el tradicionalmente utilizado en nuestra legislación para el coito no consentido. Fue el Código Penal de 1995 el que cambió el sistema, descartando el término "violación" y diferenciando entre "agresión sexual" o "abuso sexual", según la existencia o no de violencia o intimidación. Ese sistema no acabó de cuajar, por lo que, en una posterior reforma, se rescató el término "violación" para referirse a las agresiones sexual con penetración.

Por tanto, en la redacción del Código Penal vigente durante los hechos de la Manada, si alguien penetraba a una mujer inconsciente, aprovechando su trastorno mental, o a una mujer cuya voluntad se hubiera anulado mediante el uso de drogas, se consideraba "abuso sexual", según el artículo 181 del Código Penal. Esto no se comprendía, porque la sociedad llama a esas conductas "violación".

El caso de la Manada no se consideró agresión sexual ni violación, porque no se apreció el empleo de violencia o intimidación. Por supuesto, al feminismo le pareció increíble el hecho de que el juez no viera intimidación en el caso de esta chica sometida por esos hombres fuertes (finalmente el Tribunal Supremo sí apreció intimidación y el delito fue recalificado[152]). Pero más allá de la existencia de intimidación, la

---

[151] El País (2018). Manifestaciones contra la sentencia del caso La Manada, en imágenes. https://bitly.ws/XaPS

[152] El País. (2019). El Supremo eleva la condena a La Manada a 15 años: fue una violación múltiple, no un abuso sexual. https://bitly.ws/XaRv

sociedad considera que una violación es la penetración no querida por la víctima, incluidos los casos en los que la mujer está inconsciente, o le han dado drogas que la dejan sin voluntad. Para la sociedad, esos casos son violaciones exactamente igual que cuando te reducen con fuerza física o te intimidan con un cuchillo. La sociedad considera que el abuso sexual se refiere a los casos en los que no hay penetración (tocamientos, obligar a la víctima a tocar o a desnudarse, etc.). La fiscal Susana Gisbert concluye que "sería conveniente llamar a las cosas por su nombre: una violación es una violación" (2018, 90).

Uno de los motivos por los que la sociedad protestó fue que en el caso La Manada parecía que solo se te considera violada si te resistes con uñas y dientes para que los agresores adopten un comportamiento de inconfundible violencia o coacción. Esta exigencia jurídica resulta muy peligrosa, como muestran casos tan terribles como el de Nagore Laffage, en el que la víctima se resistió y fue asesinada[153]. En el caso de la Manada, la víctima estaba bloqueada y paralizada, resignada ante un grupo de hombres corpulentos.

Las feministas cuestionaron el absurdo de considerar de menor gravedad la violación de una mujer ebria, drogada o en coma. El requisito de "violencia o intimidación" parecía dar carta de naturaleza a todas las relaciones sexuales que se realizan bajo chantaje emocional o bajo amenaza velada, así como todas aquellas que entrarían en el espectro del débito sexual hacia la pareja o el hombre que te ha pagado una copa.

Para evitar que un caso similar volviera a producirse, se redactó la Ley de Libertad Sexual 10/2022 (conocida como "ley del solo sí es s""), unificando los delitos de "abuso sexual" y "agresión sexual" dentro de una categoría única: "agresión sexual". La ley eliminó la violencia o intimidación como requisito para que existiese agresión sexual, de manera que todo acto sexual no consentido pasó a considerarse agresión sexual. Tras la reforma, la violación se mantiene como la agresión sexual con penetración.

---

[153] El Mundo (2009). Doce años y medio de cárcel para Yllanes por el homicidio de Nagore Laffage. https://bitly.ws/XaV7

Sin embargo, la redacción de esta ley tuvo efectos desastrosos. La ley unificó la horquilla de las penas de abuso y agresión, con la consecuencia de que se redujo la pena para los delitos más graves. Miles de condenados por delitos sexuales pidieron la revisión de sus condenas. Debido a esta negligencia legal, han sido puestos en libertad más de 100 agresores sexuales y más de 1000 han visto reducida su condena[154]. Paradójicamente, incluso uno de los condenados de La Manada ha visto reducida su condena a causa de la ley que nació para castigar con mayor severidad casos como ese[155].

Durante el procedimiento de elaboración de la ley, el Consejo General del Poder Judicial advirtió sobre las posibles rebajas de condenas[156], pero el Ministerio de Igualdad que lideraba la tramitación de la ley no tuvo en cuenta esas graves advertencias. La sangría de rebajas de condenas ha supuesto un enorme descrédito para la Ley de Libertad Sexual.

Los informes preceptivos de los organismos consultivos también mostraron dudas sobre la unificación del "abuso" y la "agresión" por la posible desproporcionalidad que pudiera originarse. Algunos casos leves, como una palmada en el trasero o un beso robado, pasarían a denominarse "agresión sexual" y compartirían la misma horquilla de penas con delitos mucho más graves. A los organismos consultivos no les parecía buena idea que la violencia y la intimidación resultasen irrelevantes.

Hemos de matizar que existen mecanismos para prevenir el castigo excesivo de delitos sexuales leves. El artículo 178.3 del Código Penal da potestad a la persona juzgadora para rebajar la pena si lo estima necesario: "el órgano sentenciador, razonándolo en la sentencia, y siempre que no concurran las circunstancias del artículo 180, podrá imponer la pena de prisión en su mitad inferior o multa de dieciocho a veinticuatro

---

154 El País (2023). Más de 1.200 rebajas de penas y 121 excarcelaciones por la 'ley del solo sí es sí'. https://bitly.ws/XaXR

155 El País (2023). El Tribunal Superior de Navarra rebaja un año la condena a uno de los integrantes de La Manada en aplicación de la 'ley del solo sí es sí'. https://bitly.ws/XaYK

156 El Confidencial. (2022). El CGPJ ya advirtió a Montero de que su ley reduciría las penas de los agresores sexuales. https://bitly.ws/Xb2E

meses, en atención a la menor entidad del hecho y a las circunstancias personales del culpable."

En cualquier caso, la unificación del "abuso" y la "agresión" ha conllevado una negligencia jurídica que jamás debería haberse producido, con consecuencias muy dolorosas para las víctimas que ven a sus agresores en la calle antes de tiempo. El Ministerio de Igualdad, promotor de la Ley, ha alegado que el GREVIO del Consejo de Europa señala que el Convenio de Estambul exige un modelo del consentimiento afirmativo. También ha alegado que el movimiento feminista español pidió, tras el caso la Manada, que se unificaran la agresión y el abuso para acabar con la jurisprudencia que obligaba a las víctimas a probar una resistencia heroica frente a una violencia evidente. Según ha alegado el Ministerio, unificar ambos delitos exigía bajar las penas para que la horquilla no quedara demasiado amplía.

Ante estas justificaciones, hemos de objetar que no es cierto que el movimiento feminista español estuviera pidiendo que todos los delitos (graves o leves) se tratasen igual. Lo que se pedía era que una violación (la de la Manada) se llamara violación (y no abuso), porque se trató de un ataque con penetración. Ningún delito sexual con penetración debería llamarse "abuso", con independencia de si existe violencia o no. Una violación es una violación. Esta idea es muy simple y nada tiene que ver con el galimatías jurídico producido por la reforma.

También ha de objetarse que el Ministerio promotor de la ley, cuando se propuso unificar ambos delitos, podría haber optado por elevar las penas en lugar de por bajarlas. El principio de irretroactividad penal del artículo 9.3 de la Constitución española hubiera impedido que la reforma afectase a las condenas anteriores. Si se hubieran elevado las penas en lugar de bajarlas, no se habría dado ningún problema.

Lo cierto es que bajar las penas fue la opción elegida conscientemente. Las promotoras de la ley adoptaron deliberadamente una "filosofía antipunitivista". Consideran que los delitos sexuales deben abordarse con medidas educativas más que con medidas punitivas y, a su juicio, los

delitos sexuales ya tienen penas elevadas[157]. Subir las penas no parece que fuese la intención del Ministerio al acometer la reforma, sino que lo que pretendía era evitar que el poder judicial exigiese a las víctimas probar una resistencia, así como impedir que una violación fuese calificada como abuso sexual.

Pese a que el antipunitivismo fue la opción escogida, el Ministerio promotor de la ley no anticipó adecuadamente la enorme cantidad de revisiones que habría y atribuyó el desastre al "machismo judicial". En opinión del Ministerio, el poder judicial no estaba interpretando correctamente la ley pues, si se hiciera una lectura global de la ley, se vería que esta contiene nuevas circunstancias agravantes[158] que podrían ser aplicadas en algunos casos cuyas condenas han sido rebajadas por la reducción de la horquilla del tipo básico de agresión sexual[159]. Este argumento desesperado no resultó en absoluto una excusa convincente, dado que la posible existencia de circunstancias agravantes no puede ser enjuiciada de modo retroactivo.

Cuando la cantidad de revisiones de condenas hizo que el escándalo se volviese imposible de ignorar, el clamor popular sobre las deficiencias jurídicas de la Ley de Libertad Sexual y sobre la desproporción generada al igualar los delitos menos graves con los más graves condujo a que se acometiera una nueva reforma del Código Penal. Esta reforma se llevó a cabo contra la voluntad del Ministerio de Igualdad, que se ha mostrado reticente a admitir la dimensión de su error y se niega a hacerse responsable del mismo[160].

---

[157] El Español. (2023). Rosell, en contra de subir las penas en la reforma del 'sí es sí': "El feminismo nunca ha sido punitivo". https://bitly.ws/Xb76

[158] La ley de Libertad sexual ha modificado las agravantes de los delitos sexuales, introduciendo algunas nuevas. El listado de agravantes ha quedado así: 1.agresión cometida por varias personas; 2.violencia de extrema gravedad o trato muy degradante o vejatorio; 3.víctima especialmente vulnerable por edad, enfermedad, discapacidad u otra causa; 4.cuando la víctima sea u haya sido esposa del varón; agravante de parentesco; 5.uso de armas u otros medios potencialmente mortales o que puedan causar lesiones; y 6.cuando la víctima se encuentre drogada, etílica o privada de voluntad por medios naturales o químicos.

[159] El Confidencial (2023). Una de las ponentes del solo sí es sí reconoce que sabían que la ley beneficiaría a algún agresor. https://bitly.ws/Xbn6

[160] El Mundo (2023). Así queda la ley del 'sí es sí' tras la reforma. https://bitly.ws/Xbon

La nueva reforma ha dividido la horquilla de la agresión sexual en dos tramos de pena: un tramo para cuando no existe violencia o intimidación, y otro tramo para cuando estas circunstancias sí existen. Por su parte, la violación sigue siendo toda agresión sexual con penetración, con independencia de la existencia de violencia.

A nuestro juicio, esta reforma es mejor que la realizada por el Ministerio de Igualdad en la ley del "solo sí es sí" y también es mejor que el Código Penal vigente durante los hechos de la Manada. Se ha resuelto el problema de la violación sin producir un nuevo problema de desproporción entre delitos graves y leves.

Consideramos, no obstante, que la denominación "abuso sexual" no debería haber desaparecido, pues esta sigue usándose por la población para aludir a tocamientos no deseados. Nos parece que el lenguaje jurídico debería, en lo posible, coincidir con los usos comunes.

También es necesario señalar que esta nueva reforma no va a resolver el escándalo de las más de mil reducciones de condenas por casos antiguos de violencia sexual, puesto que los agresores seguirán beneficiándose de la primera redacción del "solo sí es sí". La nueva reforma no puede aplicarse a los casos anteriores, dado que no les resulta beneficiosa (principio de irretroactividad de las disposiciones desfavorables).

3.2. La despenalización del abuso sexual de adolescentes mediante engaño

Con respecto al escándalo de la revisión de las penas, se ha de destacar un dato fundamental. Las más de cien excarcelaciones inmediatas no se han debido a la fusión entre los delitos de abuso y agresión, sino que todas ellas se han debido a otra modificación introducida por la Ley de Libertad Sexual que no ha recibido tanta atención mediática. Nos referimos a la despenalización de los actos de carácter sexual realizados con menores de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, cuando medie engaño o abuso de autoridad.

La Ley de Libertad Sexual derogó este tipo penal previsto en el artículo 182 CP, que castigaba a "quien, interviniendo engaño o abusando de una posición de reconocida confianza, autoridad o influencia sobre la

víctima, realizara actos de carácter sexual con persona mayor de dieciséis años y menor de dieciocho".

Esta derogación no es un error involuntario, sino que la Ley de Libertad Sexual tiene la intención de situar la "mayoría de edad sexual" a los 16 años, con un pleno ejercicio de la libertad sexual. El Código Penal ya no contiene ninguna modalidad delictiva que castigue de modo específico una agresión sexual contra una adolescente de 16 o 17 años. La ley del "solo sí es sí" considera que en estas edades las agresiones sexuales son idénticas a las cometidas contra mayores de edad, de modo que el consentimiento no es delito salvo que se obtenga empleando violencia, intimidación o abuso de una situación de superioridad o vulnerabilidad de la víctima.

Uno de los hombres excarcelados tras la aprobación de la ley es un profesor que había sido condenado por pagar a sus alumnos a cambio de que se dejaran tocar y chupar partes del cuerpo[161]. El Ministerio de Igualdad defiende que estos casos pueden ser castigados tras su reforma, pues la reforma del artículo 178 CP señala que hay agresión sexual siempre que existe abuso de poder y vulnerabilidad.

El artículo 178.2 del Código Penal establece: "A los efectos del apartado anterior, se consideran *en todo caso* agresión sexual los actos de contenido sexual que se realicen empleando

> violencia, intimidación o abuso de una situación de superioridad o de vulnerabilidad de la víctima, así como los que se ejecuten sobre personas que se hallen privadas de sentido o de cuya situación mental se abusare y los que se realicen cuando la víctima tenga anulada por cualquier causa su voluntad".

La realización de actos de carácter sexual con una persona de 16 o 17 años mediante el abuso de una confianza, autoridad o influencia podrá castigarse como delito de agresión sexual del artículo 178 CP y, si procede por la vulnerabilidad de la víctima, podría aplicarse la agravante de vulnerabilidad debida a la edad.

---

[161] El Mundo (2022). Los "negocios" sexuales con menores del zamorano Antonio, el profesor de inglés pederasta excarcelado por la ley del 'sólo sí es sí'. https://bitly.ws/Xbsr

Esta justificación esgrimida nos parece muy cuestionable dado que, como las más de cien absoluciones ponen de manifiesto, los jueces pueden estimar que no hay vulnerabilidad ni abuso de poder en el sexo con menores de 16 y 17 años. Ya hemos visto que han dejado en la calle a los agresores sexuales cuando se trataba de estas edades. El caso del profesor, que hemos traído como ejemplo, evidencia que ni siquiera habiendo una relación jerárquica y un pago de por medio se ha estimado que se trataba de agresión sexual.

Lo ocurrido con la excarcelación de los agresores de menores ejemplifica la debilidad de la "Ley del solo sí es sí". La eficacia de la ley depende de la interpretación judicial de conceptos indeterminados como "consentimiento afirmativo", "vulnerabilidad" o "abuso de superioridad". Aunque la ley pretendiese una mayor protección para las víctimas, el resultado ha sido un retroceso en dicha protección debido a la modificación de elementos objetivos como el límite mínimo y máximo de las penas o la eliminación de la mención expresa a las víctimas de 16 y 17 años. La realidad palpable para la sociedad es que han bajado a las penas por agresión sexual y que el abuso de adolescentes de 16 se ha despenalizado.

3.3. Otros problemas de la ley de libertad sexual

Uno de los aspectos que el movimiento feminista reprochó a la ley del "solo sí es sí" fue el olvido de la prostitución. Como evidencia el caso del profesor que abusaba de su alumnado, el pago por sexo es una de las formas más canónicas del abuso de superioridad. Al mediar pago, la prostitución siempre implica un consentimiento viciado. La prostitución es una forma clásica de agresión sexual, con la agravante de que se sustenta sobre estructuras de dominación sexual, económica y racial. Si observamos la redacción del artículo 178.2, que establece los casos más típicos de vicio del consentimiento sexual (violencia, intimidación, superioridad, vulnerabilidad, privación de sentido, situación mental, voluntad anulada) vemos la ausencia del pago por sexo.

El olvido de las mujeres prostituidas dentro de la Ley de Libertad Sexual no es casual, pues entre los informes recabados por el Ministerio de Igualdad en el proceso de elaboración de la ley figuraron entidades

que consideran que la prostitución es una forma válida de libertad sexual. Son conocidas las discrepancias en el seno del Ministerio sobre si la prostitución es una forma de violencia machista o una forma de sexualidad[162]. De hecho, debido a esa confusión conceptual que dicho sector arrastra, tampoco ha salido adelante durante esta legislatura una ley contra el proxenetismo que permita la protección de estas víctimas de violencia sexual.

Actualmente el proxenetismo está castigado por el Código Penal, pero dicha prohibición resulta ineficaz porque solo entiende que no hay consentimiento de la víctima cuando se prueba una circunstancia de vulnerabilidad (de nuevo encontramos la desprotección de las víctimas a causa de conceptos jurídicos indeterminados y sujetos a interpretación).

Los problemas de la destipificación del abuso sexual de adolescentes y el olvido de la prostitución podrían estar provocados por una visión "liberal" de la sexualidad que ve consentimiento y "libertad sexual" donde debería observar un evidente abuso de poder.

No quisiéramos terminar este apartado sin mencionar otro aspecto llamativo de la reforma del Código Penal realizado por la ley del "solo sí es sí". La ley ha modificado el bien jurídico que abarca todos los delitos sexuales y que antes era "libertad e indemnidad sexual". Ahora el título solo se refiere a la "libertad sexual". Como observamos, se ha eliminado la "indemnidad sexual" como bien jurídico. Suponemos que este cambio obedece a la intención de borrar todo resquicio de visiones caducas de la sexualidad. Antiguamente el derecho penal consideraba la violación un atentado contra la "honestidad" de las esposas, hijas y hermanas. La violación se veía como una afrenta contra el honor del cabeza de familia más que como un delito contra las mujeres. Sin embargo, consideramos un error el olvido de la "indemnidad sexual", que es el bien jurídico que se protege en el caso de las niñas, las mujeres con ciertas discapacidades intelectuales o las privadas de conciencia. En el ejemplo de las niñas, resulta claro que estas no tienen ninguna "libertad sexual" (la dimensión de la sexualidad aún no está presente en ellas).

---

[162] 20 minutos (2022). El PSOE cede ante la falta de apoyos y retira su enmienda sobre la prostitución de la ley del 'solo sí es sí'. https://bitly.ws/XbwB

Lo que debe protegerse es su indemnidad, el derecho a la inexpugnabilidad sexual durante la infancia.

Tal vez el olvido de este importante bien jurídico responda, una vez más, a una visión "liberal" de la sexualidad que se centra en la promoción de la libre sexualidad femenina pero no resulta fino en la identificación de circunstancias de abuso.

4. MÁS ALLÁ DEL CONSENTIMIENTO

En 2023, el "asunto Rubiales" ha vuelto a abrir el debate sobre el consentimiento sexual[163]. Durante la celebración de la victoria de la selección española en el mundial de futbol femenino, ante miles de espectadores, el presidente de la Federación Española de Futbol, Luis Rubiales, profirió un beso no consentido a la futbolista de la selección Jennifer Hermoso. Grupos afines al Ministerio de Igualdad aprovecharon la indignación social que eso suscitó para defender que Rubiales podría ser castigado porque la ley del "solo sí es sí" lo hace posible. Arguyeron que la reforma del Código Penal realizada por esta ley "pone en el centro" el consentimiento, permitiendo perseguir penalmente un beso robado[164]. La finalidad de dicha aseveración es blanquear el escándalo social de las excarcelaciones y reducciones de condenas causadas por la deficiente ley del "solo sí es sí".

En realidad, la Ley de Libertad Sexual no cambia en nada el castigo penal a un beso no consentido y robado por un jefe. Ya con el Código Penal de 1995 se podía castigar un beso robado como delito de abuso sexual (tras la reforma, ahora se calificaría como "agresión sexual"). Cuando es un jefe el que abusa de su empleada, como en este caso, la conducta también puede ser calificada como "acoso sexual", que es un delito tipificado en el Código Penal. Además de la actuación penal, el acoso sexual también se regula en la "Ley 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres" que establece la obligación de que las

---

[163] El Mundo (2023). Jenni Hermoso denuncia a Luis Rubiales por el beso en la final del Mundial y la Fiscalía anuncia una querella inminente. https://bitly.ws/XbBz

[164] Europa Press (2023). Montero ve un "ejemplo extraordinario" en el caso Rubiales de que "sin consentimiento hay que desplegar medidas". https://bitly.ws/XbCg

empresas y administraciones públicas elaboren protocolos internos que con medidas disciplinarias. Por su parte, la Ley 39/2022 de Deporte concreta estas obligaciones relativas al acoso sexual en lo concerniente a los clubes y federaciones deportivas. Por tanto, el beso robado ya era una conducta prohibida antes de la desastrosa reforma.

Hay que destacar que en este caso lo más relevante no fue la falta de consentimiento, sino el abuso de poder. Luis Rubiales alegó que el beso tenía intención amistosa y no libidinosa, que estuvo motivado por la euforia de la victoria. Señaló que el beso había sido consentido porque, mientras la abrazaba para felicitarla, preguntó a Hermoso "¿te doy un piquito?" y, según su versión, ella aceptó. La cuestión determinante es que, incluso si fuese cierto dicho relato, un jefe no debe formular una pregunta así. En el contexto de una celebración, en un escenario con miles de espectadores, es difícil imaginar a Jennifer Hermoso rechazando a su jefe de forma visible, o esquivándole cuando este se le echó encima.

Un "sí" puede robarse. Por eso, la ley del "solo sí es sí" no logra desplazar la idea patriarcal del consentimiento entendido como una resignación femenina.

La reciente ley no consigue sustituir la noción de consentimiento por la de igualdad. Poner "el consentimiento en el centro" no resuelve un caso como este, porque si nos centramos en el consentimiento al valorar si ha habido o no un delito sexual, la controversia jurídica podría escurrirse fácilmente hacia alegaciones espurias como "ella me dijo que sí" o incluso "ella me abrazó a mí".

Mucho más adecuado para este caso es el nuevo artículo 178.2 del Código Penal, también introducido por la Ley de Libertad Sexual que, como citamos antes, establece: "se consideran *en todo caso* agresión sexual los actos de contenido sexual que se realicen empleando violencia, intimidación o *abuso de una situación de superioridad* o de vulnerabilidad de la víctima, así como los que se ejecuten sobre personas que se hallen privadas de sentido o de cuya situación mental se abusare y los que se realicen cuando la víctima tenga anulada por cualquier causa su voluntad". Es importante que en asuntos como este la conversación

no sea sobre si hubo consentimiento o no, sino sobre la situación de jerarquía entre agresor y víctima.

La ley ha dado un paso en esta dirección al recoger expresamente varias situaciones de jerarquía en las que la agresión sexual es "objetiva" y no se hace depender de la prueba del consentimiento, pero la fuerza de la reforma ha quedado diluida por los mensajes confusos de la propaganda que acompañó a la ley. Por ejemplo, hubo una campaña institucional titulada "el verano del consentimiento" en la que el objetivo parecía ser animar a las jóvenes a "decir sí" al sexo[165]. La campaña usaba como lema "sí es sí" (en lugar del eslogan anterior de la ley, "solo sí es sí"). Nótese que no son equivalentes el eslogan "solo sí es sí" y el eslogan "sí es sí". El primero significa que no se considera válido un consentimiento pasivo. El segundo significa "eh, chica, fuiste tú la que me dijiste que sí". Este tipo de mensajes propagandísticos parecen glorificar el consentimiento, un concepto jurídico que puede volverse contra las víctimas de delitos sexuales.

Como señala Andrea Dworkin (1993), la sociedad patriarcal adoctrina a las mujeres en la idea de que ellas disfrutan al ser violadas y, en el fondo, siempre consienten. Como las mujeres no quieren sentirse violadas y los hombres quieren verse como violadores, es normal que una mujer agredida sexualmente se pregunte ¿será que yo en realidad quería? La mujer puede encontrar consuelo diciéndose "yo quise" y el hombre puede encontrarlo diciéndose "ella sí quería". Es el mito de la libre elección. Ana de Miguel (2015) habla de "neoliberalismo sexual" para referirse a la imperante ideología que alcanza el extremo de llamar al abuso "libertad sexual".

Cuando las mujeres sufren agresiones sexuales, muchas veces vuelven a tener sexo con el violador o con otros hombres en un intento de recuperar una sensación de control o de lograr que la misma situación termine bien esta vez. A veces las mujeres se sienten culpables y confundidas por haber experimentado placer físico durante el coito no deseado. Algunas mujeres sufren culpabilidad porque llegan a creer que

---

[165] Cuatro al día (2022). El verano del consentimiento: desgranamos la polémica campaña de Irene Montero. https://bitly.ws/XbXs

de verdad deseaban la violación o el abuso infantil e interpretan que la violación responde a su auténtica sexualidad.

Frente a la ley del "solo sí es sí", el feminismo ha coreado el lema "consentir no es desear" con la idea de que se sustituya el concepto de consentimiento por el de deseo mutuo. Sin embargo, la teórica feminista Andrea Dworkin (1993) advierte que también el consentimiento basado en el deseo mutuo puede ser manipulado. La sexualidad patriarcal se aprende y las mujeres aprenden a excitarse con ella. Además, a las mujeres se les enseña que cuando los hombres utilizan sus cuerpos para desfogar, eso significa que las quieren. El consentimiento en el patriarcado es una noción tan perversa que una mujer puede estar muerta y que se sostenga que consintió porque a ella le gustaban las prácticas sexuales extremas.

Una mujer puede haber muerto empalada, asfixiada, torturada y que el Tribunal crea que consintió, porque "solo fue sexo que se fue de las manos". Un ejemplo fue el caso argentino de la adolescente Lucía Pérez, cuyos asesinos fueron absueltos en primera instancia (aunque posteriormente en un nuevo juicio se hizo justicia)[166]. La violencia, la jerarquía y el abuso de poder suelen revestirse de la apariencia de "deseo mutuo", de modo que el problema del consentimiento no podría resolverse sustituyendo dicho concepto por el de "deseo".

Una mujer que llega al sexo porque se vio presionada, engañada, chantajeada o forzada puede afirmar "yo quería", puede decirse a sí misma "yo quería". En definitiva, el concepto de consentimiento ha sido puesto en tela de juicio por la teoría feminista. La jurista Catharine MacKinnon expone que la sociedad llama consentimiento a la aquiescencia que es respuesta desesperada de los impotentes ante la desigualdad de una situación: "Los hombres coaccionan a las mujeres y las mujeres consienten" (1995, 301). La autora considera que, "la violación debería definirse como sexo por obligación, del que la fuerza física es una forma. La ausencia de consentimiento es redundante" (1995, 301).

---

[166] El periódico (2023). Nuevo juicio por un feminicidio que llevó a la primera huelga de mujeres en Argentina. https://bitly.ws/Xc6d

Por consiguiente, la teoría feminista del derecho desplaza la atención desde el elemento subjetivo del consentimiento hacia el elemento objetivo de la relación jerárquica entre hombres y mujeres. Como vimos, el artículo 178.2 del Código Penal recoge algunas situaciones de desigualdad en las que en todos los casos deberá entenderse que existe una agresión sexual.

Marilyn Frye (2022) ha teorizado sobre los sistemas de coacción y opresión que subyacen tras muchas violaciones. La filósofa expone que, según el estereotipo patriarcal, solo existe violación cuando la víctima es inmovilizada físicamente de pies y manos, aplastando su cuerpo. Si la mujer puede moverse, el estereotipo patriarcal entiende que ella es "libre" y prestó su consentimiento. Pero en realidad, muchas veces una agresión sexual se comete mediante la coacción y no mediante el uso directo y abrumador de la fuerza.

Una persona coaccionada puede moverse y puede tener cierto margen de elección. Para explicar el funcionamiento de la coacción, Frye pone el ejemplo que alguien te apunta con una pistola y te pide que le des tu dinero: la fuerza de la coacción se aplica desde cierta distancia y el cuerpo de la víctima se mueve por sus propios medios, determinados por la elección racional de la víctima, que solo intenta minimizar la situación de peligro. Unos segundos antes de que le apuntaran con la pistola no tenía ningún deseo de deshacerse de su dinero, pero la situación ha cambiado y ahora, de todas las opciones que se le presentan, ceder el dinero parece la mejor. Saca el dinero de su bolsillo con sus propias manos y se lo da al asaltante (Frye, 2022, 80).

La coacción consiste en organizar la situación de modo que, de todas las opciones disponibles, la víctima elegirá hacer lo que quiere la persona que la está coaccionando. Una víctima puede poner todos sus medios intelectuales y emocionales al servicio de la voluntad ajena, mostrándose complaciente o implicando su creatividad. La coacción consiste en una manipulación del ambiente para que el mundo percibido por la víctima se presente con una gama restringida de opciones en las que la menos mala es la que interesa al agresor.

Las agresiones sexuales llevadas a cabo por jefes, familiares o parejas se valen de un sistema de opresión que dificulta que la víctima se rebele con el tiempo. Marilyn Frye (2022) explica que estas agresiones son posibles porque intervienen mecanismos psicológicos que quiebran a la víctima y la hacen pasiva, a través del desarrollo del carácter, los valores, gustos, hábitos, habilidades y horarios. Lo natural es que las personas se orienten hacia sus propios fines, pero la jerarquía entre los sexos hace que víctimas asuman como propios los fines de sus agresores, al sentir que no tienen una opción mejor que someterse.

El concepto de "consentimiento" es insuficiente en una sociedad en la que existe la opresión, porque la voluntad y la inteligencia de la víctima es destruida y transferida hacia los intereses del agresor. La intimidación no resulta evidente, porque el agresor no "intimida" en el vacío, sino que su intimidación se completa con una cultura que "ablanda" a su víctima por él, por una economía que sistemáticamente sitúa a las mujeres en posiciones de dependencia económica hacia los hombres y una comunidad de hombres que amenaza a las mujeres con el peligro de la violación en cada callejón solitario. También, la existencia de hombres extremadamente violentos, respalda al abusador conocido, que puede adoptar el papel de protector.

Además, el punto de vista que ve "consentimiento" donde no lo hay está bien arraigado entre los más poderosos de la comunidad. Cuando la coacción se ve amparada por un sistema de desigualdad, la sensación de no tener opciones se acrecienta y la víctima se mantiene atrapada dentro de los intereses del agresor. Ella observa que las palabras del agresor coinciden con las de muchos de los que controlan los medios de la cultura y la economía, así que puede llegar a pensar que esa es la verdad (Frye, 2022, 97).

5. CONCLUSIÓN

La Ley de Libertad Sexual es conocida como ley del "solo sí es sí" porque pretende sustituir el consentimiento pasivo por el consentimiento activo. Tradicionalmente se entendía que había violación cuando una mujer decía "no" y se resistía con vehemencia a la

penetración. Sin embargo, el feminismo ha reclamado la reciprocidad sexual para que solo cuando las mujeres expresen claramente que quieren tener sexo, se pueda hablar de "consentimiento". El estándar del consentimiento sexual pasaría del clásico "no es no" al "solo sí es sí". Si una mujer no manifiesta un Sí con claridad, todo lo demás es No.

Pero hemos de señalar que, en la práctica, la definición del consentimiento introducida por la ley del "solo sí es sí" supone más un cambio de mentalidad que una obligación jurídica concreta. La ley establece una especie de "carga de la prueba compartida", pero esto es más bien una idea abstracta y los contornos concretos del consentimiento sexual seguirán dependiendo de las decisiones judiciales.

El problema de fondo de la ley del "solo sí es sí" es que no logra desplazar la idea patriarcal del consentimiento, entendido como resignación femenina. Poner "el consentimiento en el centro" permite que el debate se pierda en alegaciones espurias como "ella me dijo que sí" o incluso "ella me abrazó a mí". En muchos casos sería necesario que la conversación no fuese sobre si hubo consentimiento o no, sino sobre la situación de jerarquía entre agresor y víctima.

La ley ha dado un paso en esta dirección al recoger expresamente varias situaciones de jerarquía en las que la agresión sexual es "objetiva" y no se hace depender de la prueba del consentimiento, pero la fuerza de la reforma ha quedado diluida por mensajes confusos. Por ejemplo, se han empleado dos eslóganes contradictorios. Nótese que no es lo mismo el eslogan "solo sí es sí" que el eslogan "sí es sí". El primero significa que no se considera válido un consentimiento pasivo. El segundo significa "eh, chica, fuiste tú la que me dijiste que sí". Este tipo de mensajes propagandísticos parecen glorificar el consentimiento.

Una mujer que llega al sexo porque se vio presionada, engañada, chantajeada o forzada puede decirse a sí misma "yo quería" para sentirse mejor. La apariencia de elección es crucial para ocultar la coacción. Como sostuvo Andrea Dworkin (1993), las mujeres pueden "consentir" el acto sexual por muchos motivos: para demostrarse a sí mismas su ausencia de prejuicios, para ser amadas, aprobadas, pagadas o solo para sobrevivir un día más.

Por consiguiente, la teoría feminista del derecho reclama que se desplace la atención desde el elemento subjetivo del consentimiento hacia el elemento objetivo de la relación jerárquica entre hombres y mujeres. En este sentido, más allá del consentimiento, el derecho debe recoger de forma expresa los múltiples contextos de jerarquía en los que tienen lugar las agresiones sexuales. De no ser así, esas agresiones serán percibidas por la sociedad como consentidas.

6. REFERENCIAS

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual.

Fiscalía General del Estado. Circular 1/2023, de 29 de marzo, sobre criterios de actuación del Ministerio Fiscal tras la reforma de los delitos contra la libertad sexual operada por la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre.

Consejo General del Poder Judicial. (2021). Informe sobre el anteproyecto de Ley Orgánica de Garantía Integral de la Libertad Sexual.

Consejo Fiscal. (2021). Informe sobre el anteproyecto de Ley Orgánica de Garantía Integral de la Libertad Sexual.

Coteño Muñoz, A. (2021). El proyecto de “sólo sí es sí”: principales modificaciones de carácter legal. Hay Derecho.

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

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

Frye, M. (2022). Las políticas de la realidad. Ensayos sobre teoría feminista. Colección Fragmentos.

Gisbert, S. (2018). Balanza de Género. Lo que no existe.

MacKinnon, C. (1995). Hacia una teoría feminista del Estado. Cátedra.

Cuatro al día (2022). El verano del consentimiento: desgranamos la polémica campaña de Irene Montero. https://bitly.ws/XbXs

El Confidencial. (2022). El CGPJ ya advirtió a Montero de que su ley reduciría las penas de los agresores sexuales. https://bitly.ws/Xb2E

El Confidencial (2023). Una de las ponentes del solo sí es sí reconoce que sabían que la ley beneficiaría a algún agresor. https://bitly.ws/Xbn6

El Español. (2023). Rosell, en contra de subir las penas en la reforma del 'sí es sí': "El feminismo nunca ha sido punitivo". https://bitly.ws/Xb76

El imparcial (2019). Cronología completa del caso de la Manada. https://bitly.ws/XaCu

El Mundo (2009). Doce años y medio de cárcel para Yllanes por el homicidio de Nagore Laffage. https://bitly.ws/XaV7

El Mundo (2023). Así queda la ley del 'sí es sí' tras la reforma. https://bitly.ws/Xbon

El Mundo (2022). Los "negocios" sexuales con menores del zamorano Antonio, el profesor de inglés pederasta excarcelado por la ley del 'sólo sí es sí'. https://bitly.ws/Xbsr

El Mundo (2023). Jenni Hermoso denuncia a Luis Rubiales por el beso en la final del Mundial y la Fiscalía anuncia una querella inminente. https://bitly.ws/XbBz

El País (2018). Manifestaciones contra la sentencia del caso La Manada, en imágenes. https://bitly.ws/XaPS

El País (2019). El Supremo eleva la condena a La Manada a 15 años: fue una violación múltiple, no un abuso sexual. https://bitly.ws/XaRv

El País (2023). Más de 1.200 rebajas de penas y 121 excarcelaciones por la 'ley del solo sí es sí'. https://bitly.ws/XaXR

El País (2023). El Tribunal Superior de Navarra rebaja un año la condena a uno de los integrantes de La Manada en aplicación de la 'ley del solo sí es sí'. https://bitly.ws/XaYK

El periódico (2023). Nuevo juicio por un feminicidio que llevó a la primera huelga de mujeres en Argentina. https://bitly.ws/Xc6d

Europa Press (2023). Montero ve un "ejemplo extraordinario" en el caso Rubiales de que "sin consentimiento hay que desplegar medidas". https://bitly.ws/XbCg

20 minutos (2022). El PSOE cede ante la falta de apoyos y retira su enmienda sobre la prostitución de la ley del 'solo sí es sí'. https://bitly.ws/XbwB

ROLES Y/O ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA JÓVENES

NATALIA IAÑEZ GARCÍA
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se encuentra sumergida en una compleja red de interacciones, construcciones culturales y relaciones personales. En este contexto social, la perpetuación de estereotipos de género y la presencia de violencia en las relaciones de pareja son elementos que requieren una profunda reflexión y análisis.

Los estereotipos de género, arraigados en las creencias y expectativas culturales sobre los roles y comportamientos asignados a hombres y mujeres, desempeñan un papel esencial en cómo se determinan las dinámicas de poder en las relaciones de pareja. A menudo, estos estereotipos actúan como promotores, alimentando actitudes sexistas y violentas que, a su vez, contribuyen a la desigualdad entre los miembros de la pareja.

La confluencia entre los estereotipos de género y la violencia en las relaciones de pareja es un fenómeno complejo y multifacético. En muchos casos, las ideas arraigadas sobre la masculinidad y la feminidad sirven como cimientos para las actitudes sexistas, perpetuando nociones preconcebidas sobre el poder y el control en la relación. La construcción social de la masculinidad que exige fortaleza, dominación y control, a menudo se traduce en comportamientos violentos cuando estos ideales son amenazados o desafiados (Alsaleh, 2020).

Por otro lado, las mujeres también enfrentan estereotipos que las relegan a roles subordinados, donde la sumisión y la dependencia son

consideradas virtudes. Estos estereotipos limitan la autonomía y la toma de decisiones de las mujeres, creando un caldo de cultivo propicio para la perpetuación de la violencia en la relación. La construcción social de la feminidad como pasiva y sumisa puede llevar a la normalización de la violencia, ya que las mujeres son socializadas para aceptar comportamientos abusivos como parte inherente de su rol en la pareja (Fernández, 2007).

2. OBJETIVO

El principal objetivo de este estudio es comprender y describir los estereotipos de género y su relación con la violencia en las relaciones de pareja jóvenes.

3. METODOLOGÍA

En concreto, se ha utilizado una metodología de corte descriptivo para analizar la información registrada en las distintas bases de datos. Se ha realizado un análisis de contenido sobre relación de roles y/o estereotipos de género con la violencia en las relaciones de pareja jóvenes en dichos estudios.

4. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA

4.1. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Diversos campos de estudio (psicología, sociología, antropología…) se han encargado de fundamentar teóricamente lo que suponen los estereotipos de género. Autores como Catuogno (2020) establecen que los estereotipos son ideas establecidas sobre los rasgos y características que han de cumplir las personas que pertenecen a un grupo social concreto. Por lo tanto, se entiende que, al pertenecer a un grupo, hay que cumplir con una serie de atributos o roles que te asimilan o diferencian de los demás. Aplicando esta definición al ámbito del género, se entienden los estereotipos como el conjunto de actitudes, expectativas y creencias de

los hombres y las mujeres en relación con los comportamientos, roles y habilidades.

Siguiendo al importante sociólogo Erving Goffman (1979) y sus estudios sobre los estereotipos de género reflejados en anuncios publicitarios, encontramos que la sociedad occidental se encuentra clasificada en aquello que el llamó la "feminidad" y la "masculinidad". Según este autor, los estereotipos de género son el resultado de una organización social que fomenta la división entre géneros.

En 1979, Goffman publicó un estudio sobre la imagen y los patrones del género en la publicidad, obteniendo seis categorías que perpetúan dicha representación: "tamaño relativo" (hace referencia a como la mujer es representada más pequeña y baja que los hombres) "tacto femenino" (se refiere a la representación de la mujer tocando los objetos o a sí misma con mucha suavidad o delicadeza), "ordenamiento de funciones" (sugiere el desempeño de roles ejecutivos por parte del sexo masculino mientras que, las mujeres, han de desempeñar roles de apoyo), "la familia", "ritualización de la subordinación" (supone la representación de la figura femenina en posiciones de subordinación hacia el hombre: con la cabeza inclinada, de rodillas, cogidas del brazo del hombre, etc.) y "retirada permitida" (alude a la abstracción psicológica por parte de las mujeres, aparentando estar desorientadas y con necesidad de protección). Dicha clasificación y conceptualización fue apoyada en estudios posteriores por autores como Kang (1997) y Döring y Pöschl (2006).

En 1935, tras dos años de investigación, la famosa antropóloga Margaret Mead publicó un libro sobre los estereotipos de género en sociedades no occidentales, encontrando diferencias significativas debido al cambio cultural. El principal descubrimiento fue el análisis de como las sociedades de Nueva Guinea muestran unos estereotipos tan alejados y diferenciados de lo que supone la feminidad y la masculinidad en Occidente. De este modo, Mead (1935), argumentó que los roles y estereotipos de género no son universales ni naturales, pues varían en función de la cultura, el espacio y el tiempo.

En la década de los 70, Sandra Bem (1974) desarrolló el concepto de "androginia psicológica". Con este término hacía referencia a la

integración de lo establecido como femenino y lo masculino en una misma persona, sin tener en cuenta el sexo biológico. Tras varios estudios, la psicóloga estadounidense argumentó que, para hacer frente a las limitaciones que suponen los estereotipos y roles de género, existe la androginia psicológica, pues no limita el comportamiento social y conlleva una mayor libertad.

En 1997, tras varias investigaciones sobre cómo afectan los estereotipos de género a las personas, el psicólogo social Claude Steele planteó la teoría de la "amenaza del estereotipo". Esta propone que cuando la sociedad o las personas te evalúan según los estereotipos de género, encontramos focos de ansiedad o rendimientos inferiores de acuerdo con la presión de no cumplir las expectativas predeterminadas o establecidas para sexo, edad, cultura, etc.

En definitiva, los estereotipos de género son una problemática social que ha sido estudiada por diversos autores y disciplinas a lo largo de los años a nivel global. Todas las investigaciones y resultados han reflejado el impacto tan negativo que esto tiene en las sociedades y en las personas, suponiendo que se perciban a sí mismos y a los demás dentro de unos estándares preestablecidos. La superación de los estereotipos de género y la promoción de una mayor igualdad requiere un esfuerzo colectivo a nivel individual, social y político. Para ello, resulta fundamental el fomento de políticas y prácticas que impliquen la igualdad de género en todos los ámbitos y aspectos de la sociedad.

4.1.1. Percepción social sobre los estereotipos de género

En España, el estudio sobre la percepción de los estereotipos de género ha sido extenso y variado con aportaciones de diferentes autores. A continuación, propondré las aportaciones más relevantes sobre esta problemática en nuestro país.

Como he comentado anteriormente, los estereotipos de género son creencias generalizadas que establecen los características y roles de los hombres y mujeres de una sociedad. Estos están presentes en todas las culturas y pueden suponer consecuencias negativas para las personas pertenecientes a una sociedad que no se ajustan a ellos. En España,

numerosos autores coinciden en la fuerte influencia de los estereotipos de género en la sociedad, llegando esto a suponer una gran limitación en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

De acuerdo con Verdú (2018) y su estudio sobre la influencia de los medios de comunicación en la cosificación sexual de las mujeres, encontramos el análisis realizado por la autora sobre las representaciones de los diferentes géneros en los anuncios de televisión. De este modo, encontramos que las mujeres suelen aparecer representadas como objetos sexuales o encargadas del hogar o el cuidado de la familia y, por otro lado, la figura masculina figura como el principal proveedor de sustento económico y con roles activos en la sociedad.

En este sentido, encontramos al psicólogo social Enrique Gracia Fuster que, en 2002, desarrolló una investigación sobre la tolerancia social hacia la violencia intrafamiliar. En esta publicación reflexiona sobre la percepción social de los estereotipos de género y como estos afectan y repercuten en la violencia contra las mujeres. Gracia (2002) matiza que en nuestro país existe una tolerancia social hacia la violencia contra las mujeres y que gran parte de esta problemática tiene su base en la presencia de estereotipos de género que fomentan la violencia como una forma de control masculino sobre las mujeres.

Otro aspecto para tener en cuenta en el estudio de los estereotipos de género es el análisis de como estos afectan a la construcción de las masculinidades en los jóvenes. Por lo general, la sociedad española espera de los hombres que sean competitivos, dominantes y agresivos suponiendo esto una gran presión social para aquellos que rechacen estos comportamientos o actitudes (Rodríguez del Pino y Jabbaz, 2022).

En definitiva, la percepción social de los estereotipos de género en España es un tema complejo que ha sido analizado por diversos autores, quienes han encontrado que estos roles afectan en diferentes aspectos de la sociedad, como la publicidad, la violencia contra las mujeres y la construcción de las masculinidades. Es importante seguir investigando en este tema para poder avanzar en la eliminación de los estereotipos de género y lograr una sociedad más igualitaria.

4.2. LA VIOLENCIA EN PAREJAS JÓVENES

Etimológicamente, la palabra violencia proviene del latín *violentia* cuyo adjetivo es *violentus* (violento). La raíz *(vis)* significa "fuerza" mientras que, *-olentus* significa abundancia. Por lo tanto, esta palabra se entiende como "el abuso o abundancia de fuerza". De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), el término violencia hace referencia a la "acción violenta o contra el natural modo de proceder" (RAE, 2023).

En este sentido, a lo largo de la historia, encontramos diferentes teorías y autores que defienden o cuestionan el carácter innato del ser humano a ser violentos. Según Thomas Hobbes (1588-1679), la humanidad se encuentra innatamente motivada a desarrollar los patrones de violencia y competitividad. De hecho, hay expertos que confirman que existen elementos en nuestro organismo que fundamentan esta idea, como puede ser la testosterona, la adrenalina o la dopamina.

Siguiendo esta creencia, encontramos a importantes filósofos del desarrollo humano, como son Freud (1865 – 1939) o Maquiavelo (1469 – 1527), los cuales defienden la idea de que la humanidad es violenta por supervivencia. Además, llegan a describir estas conductas como un medio y no un fin (Montoya, 2006). Siguiendo a Freud y la perspectiva del psicoanálisis (1930), encontramos que el ser humano renuncia a estas conductas agresivas cuando encuentra en la mayoría la seguridad y protección que aporta la inserción en un grupo social. De otro modo, la humanidad seguiría rigiéndose bajo la ley del más fuerte sobre el más débil y con el empleo de la fuerza bruta.

Contrario a la corriente sobre el innatismo de la violencia, encontramos a Jiménez Bautista (2019) que resalta que ya en el Manifiesto de Sevilla (UNESCO, 1989), se defendía la idea de que la violencia se aprende de acuerdo con la cultura y el desarrollo de nuestra vida. De este modo, más de diecisiete expertos se reunieron en Sevilla para rechazar el determinismo biológico que trata de fundamentar la discriminación por cuestiones de sexo o grupo social/étnico. Por lo tanto, Jiménez Bautista (2019) deduce que "aunque hay rasgos que podemos heredar genéticamente, y ello puede influir en nuestro carácter, los comportamientos violentos

son, desde luego, una evolución condicionada por el entorno social (económico, político y cultural) en el que nos encontramos" (p. 12).

La violencia en parejas jóvenes supone una gran preocupación social hoy en día, pues se ha convertido en un fenómeno social muy común. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2010), la violencia en la pareja hace referencia a cualquier tipo de abuso físico, psíquico, económico o sexual a uno de sus miembros. Siguiendo a Sanmartín (2010), encontramos que la violencia en parejas varía respecto a la frecuencia dependiendo del contexto social, cultural y político en el que nos encontremos.

En 2014, la Organización Mundial de la Salud, reveló un estudio en donde se podía apreciar como las mujeres eran víctimas de violencia física y/o sexual en mayor porcentaje que los hombres. Siguiendo esta línea, autores como Fanslow (2017), establece que, a nivel global, en las relaciones de pareja, son las mujeres las principales víctimas, conocida en nuestro país esta violencia que establece el hombre sobre la mujer como: violencia de género.

4.3. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y LA VIOLENCIA EN PAREJAS

El conjunto de ideas y creencias establecidas en la sociedad sobre cómo han de ser los hombres y mujeres que la conforman, juegan un papel primordial en la violencia en parejas, contribuyendo a actitudes sexistas y violentas y al fomento de la desigualdad entre los miembros de estas.

De acuerdo con la investigación realizada por del Castillo (2018), se aprecia como los estereotipos de género mantienen una relación directa con la violencia en las parejas. Esta autora defiende tras su investigación que la violencia se encuentra normalizada en las relaciones y tienen una fuerte vinculación a los roles de género y a los mitos del amor romántico. De este modo y de acuerdo con las expectativas sociales sobre la mujer, se cumple el rol responsable y afectivo asociado al fomento de vínculos familiares y el refuerzo de la unión. Otra variable que se encuentra validada a través de esta investigación es la referente al control físico y sexual. De acuerdo con del Castillo (2018), se aprecia

como con el fin de mantener la pareja o la familia, se hace o se aguanta lo que sea, de acuerdo con los mandatos de la sociedad.

En esta línea, aparece la investigación de Gauna et al. (2022), a través de la cual se aprecia como los participantes de la investigación reproducen en sus relaciones de pareja los roles de género establecidos en la sociedad occidental, basados en una corriente patriarcal. A consecuencia de este estudio y fundamentado en sus resultados, se considera que la violencia es fruto "de una creencia masculina hegemónica que la contextualiza, fomenta y direcciona selectivamente: hacia una mujer u otro género" (Gauna et al., 2022, p.35). De acuerdo con esta afirmación, los comportamientos violentos no serían consecuencia únicamente de una réplica emocional, tendencias agresivas o estructuras cerebrales.

4.3.1. Los mitos del amor romántico

Como se ha mencionado anteriormente, los estereotipos mantienen una fuerte influencia en la violencia en las parejas. Estos roles de género se ven reforzados por lo que se conoce como "mitos del amor romántico".

Según Yela (2003), los mitos del amor romántico suponen el conjunto de creencias sociales sobre lo que está socialmente aceptado por "amor". Estos supuestos sociales llevan asociados una serie de consecuencias como podría ser la dependencia emocional. Gran variedad de autores (Yela, 2003; Cruz y Zurbano, 2012; Pascual, 2016 y Cerro y Vives, 2019) han hecho referencia a esto y los mitos del amor romántico más frecuentes son:

- Mito del amor omnipotente
- Mito de la exclusividad y mito de la fidelidad
- Mito del emparejamiento
- Mito de la "media naranja"
- Mito del libre albedrio
- Mito del amor como posesión/mito de los celos
- Mito del matrimonio

- Mito de la equivalencia o pasión eterna
- Mito de la ambivalencia

Todos estos mitos y creencias sobre el rol del hombre y el de la mujer son trasmitidos a los jóvenes de manera implícita en su desarrollo como agentes sociales. De este modo, la juventud lleva arraigada en sus creencias y comportamientos estas ideas asociadas al género, perpetuándose así una sociedad basada en el pensamiento patriarcal. De acuerdo con autores como Donoso et al. (2018), esto puede ser un detonante que favorezca a la aparición de la violencia en relaciones de pareja entre la población más joven. No se puede olvidar que los jóvenes, en términos de relaciones personales, son un colectivo bastante vulnerable al no haber tenido experiencias anteriormente en este ámbito. De este modo, "pueden llegar a aceptar ciertos comportamientos no adecuados en una relación sana de pareja, como puede ser el hecho de pensar que los celos enfermizos son una prueba de amor y no una muestra de desconfianza y control" (Cerro y Vives, 2019, p. 348).

4.4. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO VIOLENCIA DE GÉNERO

4.4.1. Violencia y género

Una vez contextualizado el concepto de violencia en el apartado anterior, para establecer las bases del término "violencia de género", vamos a delimitar las bases conceptuales de la palabra: "género".

Respecto a este término, proviene del latín *genus, generis*. De acuerdo con la tercera aceptación de la Real Academia Española (RAE), se define género como el "grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico". En este sentido, no debemos confundir el concepto de género con el sexo de una persona, rigiéndose este último estrictamente bajo los patrones biológicos. Siguiendo a Heras–Sevilla et al. (2021), el género es algo que varía en función de los patrones sociales y culturales de la época en la que se desarrollan. Es decir, el género es una construcción social variable que se ajusta a las estructuras

de valores y comportamientos culturales, aportando el conjunto de normas y expectativas que se esperan de cada género. De acuerdo con el contexto social tradicional, encontramos el género masculino y femenino. Esta acotación de términos resulta en la actualidad insuficiente y la Organización de Naciones Unidas (ONU), reconoció en 2011 la existencia de un tercer género. Además, en este Informe Anual la ONU (2011), define la identidad de género como una auto construcción que surge del diálogo interno entre el individuo y la sociedad en la que se desarrolla. De esto modo, encontramos que en la definición de la identidad de género influyen tanto factores internos (vivencias personales) como externos (cultura).

4.4.2. Violencia de género

Una vez analizados los términos de violencia y género, nos disponemos a delimitar y analizar el significado del concepto "violencia de género".

En la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993, de Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (ONU, 1993), se define Violencia de Género como:

> todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o sicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (p.2)

De esta definición podemos deducir ciertos elementos claves como que el principal factor de riesgo es ser mujer. En segundo lugar, destacamos la inclusión de tanto agresiones físicas, psicológicas y sexuales como respectivas amenazas de tales actos. En tercer lugar, encontramos el reconocimiento del ámbito público y privado en el desempeño de dichas agresiones. Y, por último, destaca como principal fin la subordinación de la mujer al hombre.

Haciendo referencia a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, encontramos definida la Violencia de Género como:

> Todo acto de violencia (…) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (…) que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (Título preliminar, Artículo 1, p. 10)

De esta última se deduce un matiz que puede resultar restrictivo con respecto al concepto de violencia de género pues establece que debe ser causada sobre una mujer con la que haya mantenido una relación de afectividad. Aun así, la ley puntualiza que sigue siendo considerada violencia de género, aunque no exista convivencia.

Por lo tanto, de ambas definiciones y tras el análisis de diversos autores, deducimos que la violencia de género es padecida por las mujeres por el simple hecho de ser mujeres, teniendo un carácter estructural y relacional basado en la subordinación de la mujer al hombre (Jaramillo-Bolívar y Canaval-Erazo, 2020) y perpetuando la influencia de los estereotipos de género en la sociedad (Serrano-Barquín et al., 2018).

4.4.3. Tipos de violencia de género

A continuación, vamos a analizar las diferentes clasificaciones (más relevantes) que se han ido estableciendo a lo largo la historia.

En la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Pekín (1995), se creó la Plataforma de Acción de Beijing en donde encontramos tres tipos de violencia contra la mujer: física, sexual y psicológica. Mas tarde, en el Convenido de Estambul (2011), basándose en definiciones anteriores, añade la violencia económica a esta clasificación.

Los autores Alcázar-Córcoles y Gómez-Jarabo (2001), coinciden en su clasificación con la aportada en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995). Estos autores establecen la clasificación de acuerdo con los tipos de violencia que se producen en el ámbito privado o de la pareja.

De acuerdo con estas clasificaciones, encontramos en México la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007)

que, atendiendo a su última modificación el 18 de octubre de 2022, establece la siguiente clasificación:

- Violencia psicológica – en este caso, se refiere al conjunto de daños que sufre la víctima con respecto a su estabilidad emocional y psicológica.
- Violencia física – conjunto de actos que suponen un daño a través de la fuerza física o el uso de cualquier sustancia, objeto o arma.
- Violencia patrimonial y económica – todo acto o acción de poder sobre la mujer para que quede económicamente dependiente del hombre.
- Violencia sexual – cualquier acción que quiebre el derecho de la mujer a decidir voluntariamente sobre su vida sexual, implicando o no acceso genital.

4.4.4. Contextos y formas de violencia de género

Una vez analizados los tipos de violencia de género que podemos encontrar en la documentación teórica sobre el tema, resulta interesante poner en valor los diferentes contextos en los que se manifiestan dichas prácticas.

Sanmartín, Molina y García (2003), establecen una clasificación de los principales contextos o entornos en los que tiene lugar la violencia de género: violencia en la pareja, en la sociedad, en el ámbito laboral, en los medios de comunicación, en la institución, en las tradiciones culturales y en los conflictos armados. A esta clasificación, Donoso-Vázquez (2014), añade un nuevo contexto: violencia en las redes sociales e Internet. Resulta fundamental destacar este último ámbito, especialmente, cuando hacemos referencia a la población de jóvenes.

4.5. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y VIOLENCIA

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), son el conjunto de metas globales que establece la Naciones Unidas con el fin de conseguir un panorama de vida próximo más sostenible. Los ODS se actualizan

cada 15 años tras una evaluación exhaustiva de los resultados a nivel mundial.

Encontramos que el objetivo número 16 de los ODS hace referencia al alcance de sociedades pacíficas, justas e inclusivas. En este sentido, resulta interesante destacar como los Objetivos de Desarrollo Sostenible también ponen su foco de atención en la violencia y la resolución de conflictos.

Por ejemplo, otros aspectos que pueden favorecer a la violencia y la inseguridad en una comunidad son la pobreza (ODS 1) y la desigualdad económica (ODS 10), del mismo modo que la falta de acceso a la educación de calidad (ODS 4), la falta de empleo decente (ODS 8) y la discriminación de género (ODS 5). Además, el cambio climático (ODS 13) y la degradación ambiental pueden aumentar la competencia por los recursos y exacerbar las tensiones entre las comunidades, lo que puede llevar a la violencia.

Como hemos mencionado anteriormente, encontramos que los ODS para 2030 dedican un objetivo específico a la igualdad de género (ODS 5). A través del mismo se busca erradicar la violencia de género y cualquier violación de los derechos de las mujeres con el fin de fomentar la igualdad de género.

En definitiva, la violencia se encuentra muy ligada a la limitación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 y, para su consecución, requiere una perspectiva de actuación integral que tenga en cuenta las raíces subyacentes de la violencia y promueva la paz, la justicia y la inclusión en todos los ámbitos de la sociedad.

5. CONCLUSIONES

Una conclusión clave es la normalización de la violencia en las relaciones de pareja, destacando la fuerte vinculación con los roles de género y los mitos del amor romántico. La mujer se encuentra socialmente presionada a desempeñar el rol responsable y afectivo, fortaleciendo los vínculos familiares y perpetuando la unión. Estos roles de género

reproducen las dinámicas establecidas en una sociedad occidental arraigada en una corriente patriarcal.

El análisis revela que la violencia en las relaciones de pareja no se reduce una expresión de respuestas emocionales, tendencias agresivas o patrones intelectuales. Más bien, se argumenta que la violencia es un resultado de un dogma sumido por la sociedad que la contextualiza, la aviva y la dirige selectivamente hacia mujeres u otros géneros.

La conexión intrínseca entre roles de género y violencia en las parejas jóvenes refleja la arraigada influencia de las expectativas sociales y cómo estos contribuyen a la perpetuación de comportamientos violentos. La creencia en la superioridad masculina y la subordinación femenina se traduce en una aceptación tácita de la violencia como parte integrante de las dinámicas de pareja.

Este estudio subraya la importancia de abordar críticamente las estructuras de género arraigadas en la sociedad y cómo estas influyen en las dinámicas de poder y violencia en las relaciones de pareja. La conciencia y el cuestionamiento de estos roles son esenciales para avanzar hacia relaciones más equitativas y saludables en la juventud y, en general, en la sociedad en su conjunto.

6. REFERENCIAS

Alcázar-Córcoles, M.A. y Gómez-Jarabo, G. (2001). Aspectos psicológicos de la violencia de género. Una propuesta de intervención. Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 1(2), 33-49.

Alsaleh, A. (2020). Violence against Kuwaiti women. Journal of Interpersonal Violence, 1(22). https://doi.org/10.1177/0886260520916280

Bautista, F. J. (2019). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. Revista de Cultura de paz, 3, pp. 9-51.

Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and clinical Psychology, 42 (2), pp. 155-162. DOI: https://doi.org/10.1037/h0036215

Catuogno, L. (2020) Estereotipos y violencia de género: estudio de casos paradigmáticos ante el Comité CEDAW. Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, 50(17). https://doi.org/10.24215/25916396e048

Cerro, M. y Vives, M. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. Revista de Ciencias Sociales, 14(2), pp. 343-371.

Cruz, J. y Zurbano, B. (2012). Del mito del amor romántico a la violencia de género: configuración adolescente de los mitos románticos y efectos sobre sus conductas violentas. Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género, Universidad de Sevilla, pp. 1711-1729.

Del Castillo, C. (2018). El amor romántico, los estereotipos de género y su relación con la violencia de pareja. Aportaciones a la psicología social, 4, pp. 459-474.

Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, MJ y Vilà Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. Educación XX1, 21 (1), pp. 109-133.

Döring, N. & Pöschl, S. (2006). Images of Men and Women in Mobile Phone Advertise-ments: A Content Analysis of Advertisements for Mobile Communication Systems in Selected Popular Magazines. Sex Roles, 55, pp. 173–185. DOI: https://doi.org/10.1007/s11199-006-9071-6

Fanslow, J. (2017). Intimate partner violence and women's reproductive health. Obstetrics, Gynaecology & Reproductive Medicine, 27(5), pp. 148-157. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ogrm.2017.02.003

Fernández, D. (2007). La construcción de la subjetividad de las mujeres en una sociedad costera. Revista PRAXIS, (60), 29-48.

Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. Vol. XXI, Obras completas (2001). Buenos Aires. Amorrortu.

Gauna, B., Comba, S., Chilo, J., Homenuc, G., Quiroz, V., Rosa, P., & Alberoni, A. (2022). Inventario de estereotipos de género y ejercicio de violencia en varones denunciados por sus parejas. Revista Estudios Psicológicos, 2(3), pp. 22–41. DOI: https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.03.002

Goffman E. 1979. Gender advertisements. Stud. Anthropol. Vis. Commun. 3(2), pp. 65–154.

Gracia-Fuster, E. (2002). Visibilidad y tolerancia social de la violencia familiar. Psychosocial Intervention, 11(2), pp. 201-211.

Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. Perfiles educativos, 43(173), pp. 148-165. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808

Jaramillo-Bolívar, C. D., y Canaval-Erazo, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. Universidad y salud, 22(2), 178-185. DOI: https://doi.org/10.22267/rus.202202.189

Kang, M. (1997). The Portrayal of Women's Images in Magazine Advertisements. Goffman's Gender Analysis Revisited. Sex Roles, 37, pp. 979-996. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02936350

Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, en Diario Oficial de la Federación, 18 de octubre de 2022, México, Honorable Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación, Información y Análisis.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de diciembre de 2004, núm. 313.

Mead, M. (1935). Sex and temperament.

Montoya, V., (2006). Teorías de la Violencia Humana. Razón y Palabra, 53. DOI: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520728015

Naciones Unidas (1994), Resolución 48/104 de la Asamblea General "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer" A/RES/48/104

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2011), Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, núm. 16/41. A/HRC/19/41

Pascual, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. Dedica, 10, pp. 63-78. http://hdl.handle.net/10481/41940

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es> [10/01/2024].

Rodríguez del Pino, J.A. y Jabbaz, M. (2022). “Deconstruyendo machos, construyendo personas. Relatos de alejamiento de la masculinidad hegemónica en España”. Revista de Estudios Sociales 79, pp. 108-124.DOI: https://doi.org/10.7440/res79.2022.07

Sanmartín, J., Molina, A., y García, Y. (2003). Informe internacional 2003: violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: estadísticas y legislación. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

Serrano-Barquín, C., Serrano-Barquín, H., Zarza-Delgado, P., & Vélez-Bautista, G. (2018). Estereotipos de género que fomentan violencia simbólica: desnudez y cabellera. Revista Estudios Feministas, 26. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n344848

Steele, C. (1997). A threat in the air: How Stereotypes Shape the intelectual identities and performance of women and African Americans. American Psychologist, 52 (6), pp. 613-629. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613

Verdú-Delgado, A. (2018). El sufrimiento de la mujer objeto. Consecuencias de la cosificación sexual de las mujeres en los medios de comunicación. Feminismo/s, Dosier monográfico: Sexo y bienestar. Mujeres y diversidad, 31, pp. 167-186. DOI: https://doi.org/10.14198/fem.2018.31.08

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. Encuentros en Pedagogía Social, 1 (2), pp. 263-267.

LA MUJER A PROPÓSITO DE LA LEY 4/2023 PARA LA IGUALDAD REAL DE LAS PERSONAS LGTBI Y LA LUCHA CONTRA EL CIBERACOSO

ELISA MUÑOZ CATALÁN
PDI
Universidad Internacional De La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos de 2023, se publicaba la primera ley en España reguladora de los derechos de las personas trans y la garantía de su ejercicio mediante la implementación de una serie de instrumentos jurídicos y políticas públicas tendentes a ello. Haciendo especial referencia a la sección 7º, dedicada exclusivamente a la puesta en práctica de medidas en el ámbito de los medios de comunicación social e internet.

Nos estamos refiriendo a la entrada en vigor a comienzos de 2023 de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (en adelante, Ley 4/2023)[167], norma que ha nacido con el objetivo de erradicar las situaciones de discriminación y respetar la diversidad familiar con plena libertad; y, todo ello, respecto al concepto que consideramos más tradicional de lo que se ha venido entendiendo hasta hace pocos años en España por "familia" (Lasarte, 2019 a. y b.).

En este sentido y, tal y como se establece expresamente desde su Preámbulo, la Ley 4/2023 supone un importante avance en el camino

[167] Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (BOE nº 51, de 01/03/2023) [En línea]: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-5366

hacia la igualdad[168] -*ya iniciado expresamente en nuestro ordenamiento jurídico español con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres*-, la justicia social y la garantía de derechos de todos, que permite mediante sus 82 artículos, consolidar el cambio de concepción social sobre las personas LGTBI; entendiendo por tal, aquellas personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales o trans, e intersexuales.

Y, en este punto, cabe destacar que la citada norma nombra hasta en 21 ocasiones a las mujeres a lo largo de su articulado aludiendo, por ejemplo, a la importancia del acceso a las técnicas de reproducción asistida a las mujeres lesbianas, mujeres bisexuales y mujeres sin pareja en condiciones de igualdad con el resto de mujeres, y asimismo a las personas trans con capacidad de gestar, sin discriminación por motivos de identidad sexual (artículo 16.2).

Así como veremos que en la Sección 7.ª de la Ley 4/2023 (artículos 27-29) se disponen una serie de medidas en el ámbito de los medios de comunicación social e internet que, sin duda, favorecen una sociedad cada vez más digitalizada, tales como la necesaria igualdad de trato y no discriminación en la publicidad y en los medios de comunicación social; la promoción de la adopción de acuerdos de autorregulación, de modo que insta a las Administraciones públicas, para que promuevan la adopción de acuerdos de autorregulación de los medios de comunicación social para contribuir a la concienciación, divulgación y transmisión del respeto a la orientación sexual, la identidad sexual, las características sexuales y la diversidad familiar, etc.; y una serie de medidas de protección contra el ciberacoso, así como protocolos especiales de atención en casos de ciberacoso a las personas menores de edad y jóvenes LGTBI.

Pues bien, con la elaboración del presente trabajo de investigación nuestro objetivo principal es ofrecer un examen jurídico de la mencionada Ley 4/2023, las novedades que incorpora, así como los instrumentos que pone a disposición de los ciudadanos para hacer real y efectiva

[168] Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE nº 71, de 23/03/2007) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con

dicha igualdad de trato y no discriminación[169], tan necesarios para todos en la sociedad actual en la que vivimos.

2. CLAVES JURÍDICAS DE LA LEY 4/2023 PARA LA IGUALDAD: GARANTÍA DE DERECHOS A PERSONAS LGTBI

2.1. NOVEDADES DE LA LEY 4/2023

– En el siguiente apartado de nuestro trabajo, procedemos al análisis jurídico de su articulado. Y a tal efecto, en primer lugar, debemos acudir a lo dispuesto en el artículo 1 donde se indica literalmente el objetivo principal que persigue dicha novedosa norma, esto es, garantizar y promover el derecho a la igualdad real y efectiva de las personas LGTBI y también de sus familias (Calaza, 2015), así como se recogen otras medidas de actuación que recapitulamos en las siguientes líneas:

a. Por un lado, se disponen los principios de actuación de los poderes públicos.
b. De otro, se prevén medidas específicas destinadas a la prevención, corrección y eliminación, en los ámbitos público y privado, de toda forma de discriminación.
c. Se fomenta la participación de las personas LGTBI en todos los ámbitos de la vida social.
d. Y, en todo caso, se trata de potenciar la superación de los estereotipos que afectan negativamente a la percepción social de estas personas.

[169] Cabe recordar, en este punto, tal y como se dispone literalmente en el Preámbulo de la Ley 4/2023 (I) que: "La igualdad y no discriminación es un principio jurídico universal proclamado en diferentes textos internacionales sobre derechos humanos, reconocido además como un derecho fundamental en nuestro ordenamiento jurídico. El artículo 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos declara que toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

e. Regulando el procedimiento para la rectificación registral relativa al sexo y, en su caso, nombre de las personas, así como sus efectos.

– No obstante, la misma ley matiza que ya la Constitución española de 1978[170] y otras leyes (De la Cuesta, 2021), había proclamado el derecho a la igualdad de trato y a la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

– Recordando expresamente en el Preámbulo (I) de la Ley 4/2023 que (Matia Portilla, F.J.; Elvira Perales, A.; Arroyo Gil, A., 2019):

> "Tal reconocimiento se vincula al artículo 10 de la misma, que establece la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad como fundamentos del orden político y de la paz social. Además, la Constitución establece en su artículo 9.2 la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, y también de remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud… El derecho al cambio registral de la mención al sexo se basa en el principio de libre desarrollo de la personalidad (artículo 10.1 de la Constitución) y constituye igualmente una proyección del derecho fundamental a la intimidad personal consagrado en artículo 18.1 de la Constitución.".

– Resulta de interés, en este punto, el contenido del artículo 3 de la Ley 4/2023 puesto que en dicho extenso precepto se ofrecen una serie de definiciones a conceptos que no siempre son bien entendidos en nuestra sociedad, tales como: la discriminación directa, indirecta, múltiple e interseccional, o discriminación por asociación y discriminación por error. Sin entrar en cada una de ellas dada la densidad y, por ello, remitiéndonos a la lectura del contenido de dicho pasaje, destacamos el concepto que la norma nos ofrece sobre lo que debemos entender por

[170] Constitución española (BOE, nº 311, de 29/12/1978) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229

los siguientes términos, que reproducimos textualmente para una mayor comprensión:

- - “Expresión de género”: Manifestación que cada persona hace de su identidad sexual.
- - “Identidad sexual”: Vivencia interna e individual del sexo tal y como cada persona la siente y autodefine, pudiendo o no corresponder con el sexo asignado al nacer.
- - “Intersexualidad”: La condición de aquellas personas nacidas con unas características biológicas, anatómicas o fisiológicas, una anatomía sexual, unos órganos reproductivos o un patrón cromosómico que no se corresponden con las nociones socialmente establecidas de los cuerpos masculinos o femeninos.
- - “Orientación sexual”: Atracción física, sexual o afectiva hacia una persona.
- Pues bien, a partir del artículo 4 y siguientes, la referida Ley 4/2023 establece cuál debe ser la actuación de los poderes públicos y la necesaria colaboración que debe existir entre las distintas Administraciones Públicas, matizando expresamente que los mismos desarrollarán:

  “Las medidas necesarias para reconocer, garantizar, proteger y promover la igualdad de trato y no discriminación por razón de orientación e identidad sexual, expresión de género o características sexuales de las personas LGTBI y sus familias”.

- Así como promoverán campañas de sensibilización, divulgación y fomento del respeto a la diversidad en materia de orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales y a la diversidad familiar, dirigidas a toda la sociedad, y en especial en los ámbitos donde la discriminación afecte a sectores de población más vulnerables (artículo 6).
- Concretando lo anterior, el mismo artículo 9 dispone que el órgano colegiado de participación ciudadana en materia de

derechos y libertades de las personas LGTBI será el llamado "Consejo de Participación de las Personas LGTBI" y que tiene como misión fundamental:

"Institucionalizar la colaboración y fortalecer el diálogo permanente entre las Administraciones públicas y la sociedad civil en materias relacionadas con la igualdad de trato, la no discriminación por razón de orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales; y de reforzar la participación en todos los ámbitos de la sociedad de las personas LGTBI y sus familias".

– Prosiguiendo con la regulación que se hace en dicha reciente norma, cabe resaltar que la Ley 4/2023 prevé en todo un Capítulo II cuáles son esas Políticas públicas para promover la igualdad efectiva de las personas LGTBI. Dada su densidad, en primer término, definimos en qué consiste esa estrategia estatal para la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI -*recogida en el artículo 10*-; para, en un segundo momento de nuestro estudio, recopilar de manera general las medidas que la norma indica en distintos ámbitos (artículos 11 y siguientes); acudiendo para ello a la Tabla I que hemos elaborado con fines didácticos, dado que nos puede ayudar a recapitular de manera más ágil los datos esenciales de dichas medidas previstas en España desde comienzos del año 2023:

– a) La Estrategia estatal para la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI: Se conforma como el instrumento esencial de colaboración territorial para el impulso y desarrollo de las políticas, corresponde al Ministerio de Igualdad su elaboración, y tendrá carácter cuatrienal; de la misma forma, que el citado artículo 10 dispone literalmente que incorporará:

"Los principios básicos de actuación en materia de no discriminación por razón de las causas previstas en esta ley… Las medidas dirigidas a prevenir, eliminar y corregir toda forma de discriminación de las personas LGTBI, con especial atención a la ejercida contra la infancia y juventud LGTBI… Las medidas dirigidas a la información, sensibilización y formación en igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI… La Estrategia prestará especial atención a las discriminaciones múltiples e interseccionales".

– Matizándose en el artículo 52.2 y 3 de la Ley 4/2023 que: 1. La Estrategia estatal para la inclusión social de las personas trans incorporará de forma prioritaria medidas de acción positiva en los ámbitos laboral, educativo, sanitario y de vivienda[171]. 2. Además, la misma incluirá la realización de los estudios necesarios para conocer la situación socioeconómica, en el ámbito de la salud y psicosocial de las personas trans, de forma que: "*Las medidas de acción positiva se apoyen en un diagnóstico claro, así como un sistema de indicadores para su adecuado seguimiento y evaluación, de modo que sea posible evaluar su eficacia y grado de cumplimiento*".

– b) Medidas a adoptar en distintos sectores: En el ámbito administrativo (artículos 11-13), laboral (14-15, 54-55), la salud (16-19, 56-59), la educación (20-24, 60-61), medidas en el ámbito de la cultura, el ocio y el deporte (artículos 25-26), en el ámbito de los medios de comunicación social e internet (27-29), medidas en el ámbito de la familia, la infancia y la juventud (30-35), medidas en el ámbito de la acción exterior y la protección internacional (36-38), en el medio rural (artículos 39-41), así como medidas en el ámbito del turismo (42[172]):

[171] Resulta interesante reparar en cómo desde el mismo Preámbulo de la Ley 4/2023 se recuerda textualmente que: "En lo relativo a las personas transexuales (en adelante, personas trans), la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, en su undécima revisión (CIE-11), de 2018, eliminó la transexualidad del capítulo sobre trastornos mentales y del comportamiento, trasladándola al de «condiciones relativas a la salud sexual», lo que supone el aval a la despatologización de las personas trans".

[172] Por detallar algún precepto en esta materia, destacamos el artículo 42 sobre promoción del turismo LGTBI donde se establece textualmente que: "*Las Administraciones públicas, en el ámbito de sus competencias: 1. Promoverán un turismo diverso e inclusivo donde se visibilice a las personas LGTBI como agentes o sujetos de la actividad turística dentro de sus planes o proyectos, con especial énfasis en el medio rural. 2. Adoptarán las medidas e iniciativas necesarias para fomentar y apoyar el turismo orientado al público LGTBI y a sus familiares. 3. Incluirán el turismo LGTBI dentro de los planes y proyectos de planificación, promoción y fomento del turismo, tanto en los planes parciales como en sus programas de actuación estratégicos*".

TABLA I. *Estrategia y medidas para la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI*

ESTRATEGIA Y MEDIDAS EN DIFERENTES ÁMBITOS	
Estrategia estatal	Artículo 10: Instrumento principal de colaboración territorial para el impulso y desarrollo de las políticas básicas y los objetivos generales establecidos en esta ley.
Medidas en el ámbito administrativo	Artículos 11-13: Empleo público, formación del personal, y documentación administrativa.
Medidas en el ámbito laboral	Artículos 14-15, 54-55: Igualdad de trato y de oportunidades de las personas LGTBI en el ámbito laboral, y no discriminación LGTBI en las empresas.
Medidas en el ámbito de la salud	Artículos 16-29, 56-59: Protección y promoción de la salud de las personas LGTBI, así como prohibición de terapias de conversión.
Medidas en el ámbito de la educación	Artículos 20-24, 60-61: Diversidad LGTBI en el ámbito educativo.
Medidas en el ámbito de la cultura, ocio y deporte	Artículos 25-26: Deporte, actividad física y educación deportiva.
Medidas en el ámbito de los medios de comunicación e internet	Artículos 27-29: Igualdad de trato y no discriminación en la publicidad y en los medios de comunicación social.
Medidas en el ámbito de la familia, la infancia y la juventud	Artículos 30-35: Protección frente a la discriminación de las familias LGTBI.
Medidas en el ámbito de la acción exterior y la protección internacional	Artículos 36-38: Protección internacional.
Medidas en el medio rural	Artículos 39-41: Igualdad de derechos y oportunidades de las personas LGTBI en el medio rural, así como su visibilización.
Medidas en el ámbito del turismo	Artículo 42: Promoción del turismo LGTBI.

Fuente: Elaboración propia

2.2. LA LEY 4/2023 Y SU LUCHA FRENTE AL CIBERACOSO (ARTÍCULO 29)

Como avanzábamos al inicio de nuestra exposición, resulta necesario reparar en la Sección 7.ª de la Ley 4/2023, dado que la misma dispone una serie de medidas en el ámbito de los medios de comunicación social e internet recogidas en tres artículos que, seguidamente, detallamos:

a) El artículo 27: Precepto que expresamente dispone la necesaria igualdad de trato y no discriminación en la publicidad y en los medios de comunicación social. Sosteniendo que todos los medios de comunicación social: "*Respetarán el derecho a la igualdad de trato de las personas LGTBI, evitando toda forma de discriminación por razón de*

orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales en el tratamiento de la información, en sus contenidos y en su programación". Así como hace un mandato a los poderes públicos para que fomente en los medios de comunicación la sensibilización y el respeto a la diversidad en materia de orientación sexual, identidad sexual, etc.

b) El artículo 28: Está dedicado expresamente a la promoción de la adopción de acuerdos de autorregulación, de modo que insta a las Administraciones públicas, para que promuevan la adopción de acuerdos de autorregulación de los medios de comunicación social para contribuir a la concienciación, divulgación y transmisión del respeto a la orientación sexual, la identidad sexual, las características sexuales y la diversidad familiar, etc.

c) El artículo 29: Recoge una serie de medidas de protección contra el ciberacoso, disponiendo literalmente que las Administraciones públicas las medidas necesarias para prevenir y erradicar el ciberacoso por razón de orientación sexual, identidad sexual, etc., así como los servicios públicos de protección y de ciberseguridad desarrollarán campañas de concienciación en materia de ciberseguridad y prevención del ciberacoso para la ciudadanía, así como protocolos especiales de atención en casos de ciberacoso a las personas menores de edad y jóvenes LGTBI.

Pues bien, lo anterior nos ayuda a comprender mejor el análisis legislativo que estamos realizando pues, en consonancia con lo establecido desde el inicio de la misma, los artículos 43 y siguientes de la Ley 4/2023 recogen como novedad el alcance de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas y adecuación documental. De hecho, textualmente se dispone en el Preámbulo I que:

> "El derecho al cambio registral de la mención al sexo se basa en el principio de libre desarrollo de la personalidad (artículo 10.1 de la Constitución) y constituye igualmente una proyección del derecho fundamental a la intimidad personal consagrado en artículo 18.1 de la Constitución. A este respecto, el Tribunal Constitucional, en su STC 99/2019, de 18 de julio, estableció que «con ello está permitiendo a la persona adoptar decisiones con eficacia jurídica sobre su identidad. La propia identidad, dentro de la cual se inscriben aspectos como el nombre y el sexo, es una cualidad principal de la persona humana. Establecer la

> propia identidad no es un acto más de la persona, sino una decisión vital, en el sentido que coloca al sujeto en posición de poder desenvolver su propia personalidad»…Por su parte, también en nuestro país, el Tribunal Supremo, en su sentencia número 685/2019, de 17 de diciembre de 2019, se ha pronunciado en el mismo sentido".

Centrándonos en la legitimación y dado el alcance e importancia que consideramos que ello tiene, podemos extraer la esencia de este aspecto reproduciendo parcialmente el mencionado artículo 43, donde se dispone abiertamente que:

a. Toda persona de nacionalidad española mayor de dieciséis años podrá solicitar, por sí misma ante el Registro Civil, la rectificación de la mención registral relativa al sexo.
b. Las personas menores de dieciséis años y mayores de catorce podrán presentar la solicitud por sí mismas, asistidas en el procedimiento por sus representantes legales.
c. Las personas con discapacidad podrán solicitar, con las medidas de apoyo que en su caso precisen, la rectificación registral de la mención relativa al sexo.
d. Las personas menores de catorce años y mayores de doce podrán solicitar la autorización judicial para la modificación de la mención registral del sexo.

Y, por su lado, el artículo 44.3 aclara que ese ejercicio del derecho a la rectificación registral de la mención relativa al sexo:

> "En ningún caso podrá estar condicionado a la previa exhibición de informe médico o psicológico relativo a la disconformidad con el sexo mencionado en la inscripción de nacimiento, ni a la previa modificación de la apariencia o función corporal de la persona a través de procedimientos médicos, quirúrgicos o de otra índole".

De modo que, como efectos principales, podemos deducir dos principalmente: 1. La resolución que acuerde la rectificación de la mención registral del sexo tendrá efectos constitutivos a partir de su inscripción en el Registro Civil. 2. La rectificación registral permitirá a la persona ejercer todos los derechos inherentes a su nueva condición (artículo 46.1 y 2).

Para acabar, cabe reseñar que desde el artículo 62 hasta el final, se establecen una serie de mecanismos para lograr la protección efectiva y

reparación frente a la discriminación y la violencia por LGTBIfobia, así como la regulación de las posibles infracciones y sanciones.

Preceptos, a los cuales nos remitimos para no excedernos en nuestro estudio, no sin antes resaltar algunos aspectos que consideramos esenciales, como son: 1. El mandato expreso que se hace en el artículo 60.1 para que las Administraciones públicas garanticen a las personas que sufren o están en riesgo de sufrir cualquier tipo de violencia o de discriminación, el derecho a recibir de forma inmediata una protección integral, real y efectiva.2. La nulidad de los contratos y negocios jurídicos discriminatorios (artículo 64[173]). 3. El derecho de las víctimas de violencia a la asistencia integral y especializada (artículo 68). 4. O la necesaria protección de los derechos de personas LGTBI en situaciones especiales (artículos 70-75).

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión final del presente trabajo, seguidamente recapitulamos los resultados a los que hemos llegado tras su realización, partiendo del propio título; dado que consideramos que el mismo nos da a conocer la esencia de nuestra investigación y las claves de la reciente norma aprobada en España en 2023, esto es: "*La mujer a propósito de la Ley 4/2023 para la igualdad real de las personas LGTBI y la lucha contra el ciberacoso*":

> I.- En primer lugar cabe resaltar, como ya hemos tenido ocasión de apuntar a lo largo de nuestro estudio, que el objetivo principal de la Ley 4/2023 es, sin duda, tratar de garantizar y promover el derecho a la igualdad real y efectiva de las personas LGTBI y también de las familias de las mismas.
>
> II.- Así, hemos llamado la atención cómo la citada norma nombra hasta en 21 ocasiones a las mujeres a lo largo de su

[173] Nos llama la atención el artículo 64 mencionado por el alcance que va a tener, cuando se dispone literalmente que: "Las cláusulas de los contratos y negocios jurídicos que vulneren el derecho a la no discriminación por razón de orientación sexual, identidad sexual, expresión de género o características sexuales serán nulas y se tendrán por no puestas".

articulado resaltando, por ejemplo, a la importancia del acceso a las técnicas de reproducción asistida a las mujeres lesbianas, mujeres bisexuales y mujeres sin pareja en condiciones de igualdad con el resto de mujeres, y asimismo a las personas trans con capacidad de gestar, sin discriminación por motivos de identidad sexual.

III.- En un segundo momento, han resultado muy interesantes las definiciones legales que se ofrecen expresamente a ciertos conceptos en el artículo 3 de la Ley 4/2023; sobresaliendo, por ejemplo, el alcance de la "intersexualidad", entendida literalmente como la condición de aquellas personas nacidas con unas características biológicas, anatómicas o fisiológicas, una anatomía sexual, unos órganos reproductivos o un patrón cromosómico que no se corresponden con las nociones socialmente establecidas de los cuerpos masculinos o femeninos.

IV.- Asimismo, hemos visto que la referida Ley 4/2023 prevé en su Capítulo II cuáles son esas Políticas públicas para promover la igualdad efectiva de las personas LGTBI. Y, a tal efecto, se ha reparado en nuestro estudio en esa estrategia estatal para la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI; así como en aquellas otras medidas a adoptar en distintos sectores, tales como la educación, la salud, el turismo, etc., en aras a lograrlo.

V.- Especial atención hemos prestado a las medidas específicas destinadas a la prevención, corrección y eliminación, en los ámbitos público y privado, de toda forma de discriminación.

Destacando, muy especialmente, el contenido de la Sección 7º de la ley dedicada exclusivamente a la puesta en práctica de medidas en el ámbito de los medios de comunicación social e internet, que comprende los siguientes artículos: a) El artículo 27 sobre la igualdad de trato y no discriminación en la publicidad y en los medios de comunicación social; b) El artículo 28 en cuanto a la promoción de la adopción de acuerdos de autorregulación; y c) el artículo relativo a aquellas medidas de protección contra el ciberacoso.

VI.- Para acabar, en último lugar, con la importancia que tiene el artículo 43 de la Ley 4/2023; pues consideramos que se trata de uno de los ejes principales de esta reciente norma, al disponer textualmente que toda persona de nacionalidad española mayor de dieciséis años podrá solicitar por sí misma ante el Registro Civil la rectificación de la mención registral relativa al sexo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas básicas, complementaria y/o recursos electrónicos consultados [Recuperados: Octubre, 2023]:

Calaza López, S. (2015). Procesos de Familia y División de Patrimonios. Navarra: Editorial Thomson-Aranzadi.

Lasarte Álvarez, C. (2019 b.). Compendio de Derecho de Familia. 9ª edición. Madrid: Editorial Dykinson.

Lasarte Álvarez, C. (2019 c.). Principios de Derecho Civil. Derecho de Familia. Tomo VI, 18ª edición. Madrid-Barcelona: Marcial Pons.

Matia Portilla, F.J.; Elvira Perales, A.; Arroyo Gil, A. (2019). La protección de los derechos fundamentales de personas LGTBI. Valencia: Tirant Lo Blanch.

De la Cuesta Aguado, P.M. (2021). Sexo, igualdad, diversidad y leyes LGTBI. EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad, nº 20. Consultado en: https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/6066

Fuentes legislativas [Fecha de consulta: Octubre, 2023]:

Constitución española (BOE, nº 311, de 29/12/1978) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229

Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil mandada publicar en cumplimiento de la Ley de 26 de mayo último (BOE-A-1889-4763) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf

Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 7, de 08/01/2000) [En línea]: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE nº 71, de 23/03/2007) [En línea]: https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con

Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (BOE nº 51, de 01/03/2023) [En línea]: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-5366

4.1. Fuentes jurisprudenciales

Sentencia del Tribunal Constitucional 99/2019, de 18 de julio.

Sentencia del Tribunal Supremo 685/2019, de 17 de diciembre.

SECCIÓN V.

GÉNERO Y SALUD

IMAGINARIOS PROFESIONALES EN LA ATENCIÓN DE SALUD MENTAL CONTRA NIÑAS PÚBERES

MARÍA MANUELA KREIS
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata, Argentina. CONICET

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género constituye una problemática de derechos humanos y salud pública a nivel mundial, presente en diversos sectores socioeconómicos y culturales y en distintos momentos del ciclo vital de las feminidades (OMS y PAHO, 2016).A nivel mundial, según un informe de la Organización Mundial de la Salud (2012), una de cada cinco mujeres y una de cada trece varones han declarado haber sufrido abusos sexuales durante su infancia. En el mismo sentido, el Estudio global elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el año 2014 estima que más de una de cada diez niñas sufrieron abuso sexual en su infancia. En Argentina, los datos obtenidos por el Programa Las Víctimas contra las Violencias demuestran que el 77,9% de los/as NNyA víctimas de violencia sexual son de género femenino. Esta diferencia de género se mantiene para todos los grupos etarios y se profundiza en el caso de las adolescentes. En el 76,8% de los casos, los agresores pertenecen al entorno cercano de la víctima (familiar o no)

En una producción anterior señalamos que las desigualaciones de género en intersección con otras diferencias desigualadas como la edad y la clase social producen la exposición de las niñas a problemáticas entre las que se encuentran la violencia sexual, el casamiento precoz, el embarazo y maternidad forzada (Kreis y D'Agostino 2021; Kreis y Tajer 2022). No obstante, los estudios actuales que indagan la atención en salud mental de estas problemáticas desde un enfoque de Género y Derechos Humanos

(DDHH), por el momento, son incipientes (Borthiry y Luzzi 2021; Tabbush y LLobet 2014; Tajer 2020; Zubeldia y Bardi 2020).

Para el presente escrito nos centraremos en la violencia sexual como una forma de expresión de la violencia de género contra las niñas. Se define como una práctica en la que un adulto agresor utiliza a una niña, niño y/o adolescente para cualquier acto con fines sexuales que el/la niño/a o adolescente no puede comprender y, por ende, tampoco puede consentir desde una posición de sujeto (Toporosi, 2018)

Si bien la violencia sexual afecta a todos/as los/as niños/as, desde el Enfoque argentino de Género y DDHH en Salud Mental consideramos que existen coordenadas de género que, en intersección con otras diferencias fuentes de inequidad como la edad, producen singularidades que demandan pensar que el trabajo contra la violencia de género incluye a las niñas y adolescentes mujeres.

Lo anteriormente desarrollado nos conduce a preguntarnos acerca de cuáles son los imaginarios profesionales (Kreis, D´agostino y Tajer, 2023) en torno a la atención en salud mental de la violencia sexual de niñas entre 10 y 14 años que asisten a servicios de salud públicos en la ciudad de La Plata, para elucidar si los mismos configuran obstáculos y/o facilitadores en el ejercicio del derecho a la atención en salud mental en niñas.

A los fines del presente escrito, desarrollaremos de manera sintética algunos resultados preliminares que hacen al primer y segundo objetivo específico de la investigación doctoral en curso: indagar la percepción de los profesionales vinculada al género respecto a las demandas de consulta en salud mental en niñas púberes en lo que respecta al abordaje de la violencia sexual y explorar las modalidades de abordaje en salud mental.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento.

2. OBJETIVOS

A los fines del presente escrito, desarrollaremos de manera sintética algunos resultados preliminares que hacen al primer y segundo objetivo específico de la investigación doctoral en curso: indagar la percepción de los profesionales vinculada al género respecto a las demandas de consulta en salud mental en niñas púberes en lo que respecta al abordaje de la violencia sexual y explorar las modalidades de abordaje en salud mental.

3. METODOLOGÍA

El enfoque del presente estudio es cualitativo (Vasilachis, 2006) y toma los aportes de la Epistemología Pluralista (Fernández, 2007), la Epistemología Feminista (Blazques Graf, 2012) y el Análisis Institucional (Loureau, 1975; D´Agostino, 2014; Orleans, 2021). Se utilizó un diseño de investigación flexible de tipo exploratorio-descriptivo y transeccional (Ynoub, 2015).

La unidad de análisis son los imaginarios profesionales sobre las niñas y su salud mental en servicios de salud públicos infanto juveniles de la ciudad de La Plata, Argentina.

Para la indagación de la violencia sexual a los fines del presente capitulo se establecieron las siguientes dimensiones y sus categorías.

Por un lado, la dimensión vinculada a las representaciones y afectos sobre el género en la identificación de la problemática de la violencia sexual y dentro de ella las siguientes categorías: concepciones y valoraciones acerca del género como categoría para analizar las condiciones de vida de las niñas; y concepciones y valoraciones acerca del género como categoría para delimitar las problemáticas de las niñas en salud mental

Por otro lado, se estableció la dimensión vinculada a las modalidades de abordaje de lxs profesionales ante las demandas de consulta en salud mental en niñas y dentro de ella: los procedimientos y prácticas para el abordaje; los criterios de admisión y de seguimiento; la interdisciplina; la intersectorialidad y las valoraciones acerca de los desafíos y/o inquietudes que les presentan las modalidades de abordaje de las problemáticas

3.1. Población y muestra

La población está conformada por profesionales de la salud mental que trabajan con niñas en servicios de Hospitales Públicos de la ciudad de La Plata. La ciudad de La Plata es la capital de la Provincia argentina de Buenos Aires y su principal centro político y administrativo. Acorde al censo argentino 2022 cuenta con 772.618 habitantes, mientras que su área metropolitana, el Gran La Plata, alcanza los 938.287 habitantes.

La ciudad tiene 6 hospitales que sumados a los del área metropolitana constituyen 11 hospitales en total. De la totalidad, 6 tienen servicios que atienden problemáticas de salud mental de niñxs entre 10 y 14 años. La población que accede es diversa en cuanto a territorio y sector socioeconómico ya que, por un lado, es usual que, en algunos establecimientos, los/as usuarios/as se acerquen desde distintas ciudades de la provincia. A su vez, concurren personas de situación socioeconómica media y baja aunque es mayoritaria la presencia de población con bajos recursos que no poseen obras sociales o medicina prepaga.

Para la presente investigación utilizamos una muestra intencional de casos-tipo pertinentes y accesibles (Ynoub, 2015; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006) compuesta por profesionales psicólogos/as, psiquiatras, médicos/as, abogados/as, nutricionistas y trabajadores/as sociales de servicios de salud e 5 Hospitales Públicos, 4 de la ciudad de La Plata y 1 de Gran La Plata.

A su vez, se utilizó la estrategia muestral "bola de nieve" (Martinez Salgado, 2012) que consistió en identificar profesionales y servicios de salud de interés a partir de sugerencias de los/as participantes escogidos/as por los criterios de inclusión cuando los/as mismos/as consideraron que determinadas personas o servicios podrían resultar pertinentes en función de la temática indagada.

Finalmente, la muestra quedó conformada de la siguiente manera: 55 profesionales de 5 hospitales públicos del segundo y tercer nivel de atención de La Plata que caracterizamos como HA, HB, HC, HD, HE y HF. De estos establecimientos, 3 son hospitales infantojuveniles y/o materno infantiles de la ciudad de La Plata (HA, HB y HC) con un lugar de referencia destacada en la atención de la salud mental de las

infancias tanto en la ciudad como en la provincia de BSAS, sobre todo HA. Los otros 2 son hospitales especializados de alta complejidad referentes de la provincia, uno de la ciudad de La Plata y otro de Gran La Plata, que poseen servicios que atienden niñas. En cuanto al género de lxs profesionales, 48 son mujeres cis y 7 varones cis.

La conformación final de la muestra respondió a la aplicación del criterio de saturación (Martinez Salgado, 2012) que consiste en finalizar el trabajo de campo cuando las respuestas adquieren una fluctuación mínima de manera que ya se ha escuchado cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen otros elementos.

3.2. Técnicas de recolección de datos

En línea con los objetivos de la investigación y el enfoque cualitativo, los instrumentos utilizados fueron: observación participante y las entrevistas semidirigidas individual y grupal

La observación participante estuvo destinada a obtener información sobre el ambiente natural de los/as participantes a partir de la interacción o participación deliberada y activa con el fin de hacer descripciones detalladas (Botinnelli, et al., 2004). Con la las entrevistas semiestructurada individual y grupal se recabó información con el objetivo de que los/as profesionales expresen sus puntos de vista sobre el problema a investigación atendiendo tanto las formas narrativas y tramas argumentales como la emergencia de gestos, afectaciones o silencios, actitudes, climas, y los ritmos en los que se despliegan las narrativas (Ynoub, 2015; Gonzalez y Urosivich, 1998).

3.3. Procedimientos de producción de datos

Se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas individuales, 11 entrevistas grupales y 5 observaciones. Respecto a las observaciones, se tratan de visitas al hospital a hacer entrevistas o conocer a los/as profesionales y a los equipos. También, en algunas ocasiones se recorrieron los hospitales con los/as profesionales y se partició en una charla dictada por profesionales sobre Abuso sexual infantojuvenil como resultado de la invitación de una entrevistada.

El trabajo de campo contó con etapas de diseño y ajuste de los instrumentos seleccionados. Una primera etapa de diseño del instrumento en la cual se planificaron las líneas principales a explorar, tomando en cuenta las dimensiones a analizar. Se elaboró una guía de preguntas y ejes de observación, en la cual se interrogó, en primer lugar, acerca de lo que lxs profesionales perciben espontáneamente respecto a las diferencias de género en las demandas y modalidades de intervención en salud mental; y en un segundo lugar, se incorporaron ejes de indagación sobre el trabajo en salud mental con violencia sexual y el embarazo y la maternidad forzada en niñas. Una segunda etapa del diseño fue la puesta a prueba del instrumento a partir de la realización de entrevistas piloto. Por último, se realizó una redefinición del instrumento donde se produjeron los ajustes y correcciones necesarias para alcanzar un nivel óptimo en la operacionalidad del instrumento diseñado.

3.4. Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de los datos producidos partimos de la perspectiva metodológica de Fernández (2007) sobre la elucidación crítica de los imaginarios sociales, retrabajados a los fines de analizar los imaginarios profesionales. El análisis de los datos se orienta a pesquisar cómo es que, entre los múltiples argumentos posibles, se elige uno y por qué se lo elige. Cuando un argumento insiste en distintos focos del tejido social y en situaciones muy diversas, se hace necesario clarificar qué imaginarios han configurado ese sentido y no otro (Fernández, 2007).

Asimismo, siguiendo a Fernández (2007), consideramos que el análisis de los imaginarios profesionales no se reduce a la identificación de insistencias en las narrativas y tramas argumentales sino que se consideran también las insistencias respecto al diseño de los ordenamientos espaciales, de las formas regulares y naturalizadas de habitar y accionar en la institución, de las actitudes, de los climas, de las afectaciones y de los ritmos en los que se despliegan esas acciones y prácticas. También, se incorpora el estudio de lo no dicho, es decir, lo que sobresale por ausente. A saber, aquello que callan las palabras, aquello ausente en las acciones o que pone de manifiesto contradicciones entre las palabras y las acciones.

Por último, se considera la identificación de ciertos analizadores, es decir, ciertas singularidades que muestran los datos que posibilitan inferir aspectos silenciados que emergen o se encuentran en equilibrio con lo dado. Sirven para develar la estructura de las instituciones, en el sentido de poner sobre la superficie lo que los propios integrantes no ven (Loureau, 1975; Orleans, 2020).

Para la sistematización y el análisis de los datos cualitativos mediante análisis temático utilizamos 3 procedimientos. En primer lugar, realizamos la transcripción de las observaciones y las entrevistas. En un segundo lugar, utilizamos memos que son registros privados de la investigadora luego del trabajo de campo, que brindan información sobre con quienes se trabajó, en qué lugar, cómo fue el establecimiento del rapport y la conducción de las técnicas (Dabenigno, 2017). En tercer lugar, utilizamos la codificación cualitativa que consiste en la categorización, clasificación y rotulación de los datos a partir de identificar- en los testimonios de entrevistas, observaciones y entrevistas grupales- distintos temas, subtemas y conceptos de variado nivel de abstracción (algunos muy descriptivos y otros más teóricos) para luego efectuar comparaciones que permiten establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos.

Utilizamos la codificación abierta, axial y selectiva (Braun y Clarke, 2006; Dabenigno, 2017; Seid, 2016). La utilización de estos criterios dio lugar a 3 rondas de codificación. Este proceso se realizó con el software Atlas ti. En principio, se contó con una primera lista de dimensiones temáticas que se evaluaron a la luz las transcripciones de las primeras entrevistas, en un intercambio dinámico entre guía y testimonios. En segundo lugar, se codificó las transcripciones a partir del manual de códigos enriquecido en función de la codificación emergente. En tercer lugar, se utilizó la codificación axial ya que se comenzaron a repensar los códigos en función de definir centrales y subsidiarios y establecer conexiones entre temas.

Por último, realizamos el cierre del listado de códigos a partir de su saturación, es decir, cuando no hubo grandes “noticias” al incluir nuevos casos habiendo definido ya las categorías centrales de la

investigación. Luego de ello, realizamos la vinculación de las categorías definidas con las dimensiones de análisis propuestas al inicio.

3.5. Consideraciones éticas

La investigación cuenta con la aprobación por parte de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Previo a la implementación de este estudio se contó con la autorización de las instituciones seleccionadas y se diseñó e implementó un consentimiento informado con cada uno/a de los/as entrevistados/as en cumplimiento de los requisitos éticos en investigación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. La violencia de género: un invisible en la infancia

Respecto a la admisión de la problemática de la violencia sexual en los servicios de salud hospitalario, la mayoría de los/as profesionales identifican que constituye una de las principales demandas, que se agudizó durante y luego de la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. Algunos/as profesionales señalan que es una problemática compleja que abarca muchas aristas y que si bien el incremento de consultas se agudizó con la pandemia, es una situación que preexiste.

Destacan que muchas de las consultas en violencia sexual están motivadas por la institución escolar a partir de que los/as niños/as relatan situaciones de abuso. Este emergente lo relacionan, por un lado, con el trabajo de la Educación Sexual Integral (en adelante ESI). La ESI aparece como una herramienta que permite a los/as niños/as identificar y poner en palabras vivencias de abuso como también establecer límites a los/as adultos/as sobre qué acciones son esperables en el vínculo con las infancias. Al respecto una psicóloga menciona:

"Gracias a esto de atravesar, no de dar clases sino de atravesar con ESI la escolaridad los pibes dicen: ´pasó tal cosa´. Es increíble. Cada vez más chicos lo plantean. (…) y se lo dicen a quien esté dispuesto a escuchar. Eso dentro de todo, no sé si es nuevo pero antes estaba más en

tabú me parece. Esas circunstancias tenían que atravesar más prejuicios, el niño tenía que atravesar más barreras antes de llegar a decirlo".

Por otro lado, algunos/as profesionales distinguen el lugar que han tenido los movimientos de mujeres y disidencias en la desnaturalización de las formas de violencia de género, sobre todo a partir de la denuncia de abuso sexual realizada por Thelma Fardin a Juan Darthes[174], lo que llevó a que, en algunos casos, las niñas y las adolescentes recurran al sistema de salud. Sobre este tema, una profesional relata:

"Un día se aparece acá en la sala de espera. Le dice a la psicóloga 'mira, las traje porque a mis primas también las abusó mi abuelo así que vinimos todas juntas a contar'. ¡se vino en patota con las primas!

Ahora bien, si bien muchos/as reconocen que, acorde a las estadísticas[175], las violencias sexuales con las que trabajan suelen ser mayormente en niñas y que en la mayoría de los casos son perpetradas por varones adultos del entorno familiar y/o comunitario, no es usual que las mismas sean concebidas como modalidades de la violencia de género. La violencia de género es utilizada para mencionar situaciones de violencia entre adultos/as, sobre todo referida a violencia física que se ejerce en el marco de la pareja contra las madres de estas niñas.

En efecto, para algunos/as profesionales, las desigualaciones de género no son mencionadas como un determinante relevante que hace a la producción del abuso sexual en niñas púberes mujeres. Como atravesamientos intervinientes en la producción de estas violencias, resaltan

---

174 En 2018 Thelma Fardin, junto al colectivo de Actrices Argentinas, hizo pública su denuncia contra el actor Juan Darthés por abuso sexual. Este hecho marcó un punto de inflexión en la lucha contra la violencia de género ya que luego de que Fardín rompió el silencio sobre la violencia sexual que sufrió como adolescente, se produjo una gran visibilización de las violencias por motivos de género al punto que las llamadas a la línea contra el abuso sexual infantil aumentaron en un 1200% y los llamados a la línea 144 aumentaron en un 123%.

175 El *Estudio global* elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el año 2014 estimó que más de una de cada diez niñas sufrieron abuso sexual en su infancia. En Argentina, los datos obtenidos por el Programa Las Víctimas contra las Violencias demuestran que el 77,9% de los/as NNyA víctimas de violencia sexual son de género femenino. Esta diferencia de género se mantiene para todos los grupos etarios y se profundiza en el caso de las adolescentes. En el 76,8% de los casos, los agresores pertenecen al entorno cercano de la víctima (familiar o no).

aquellos que hacen al abuso de poder de los/as adultos/as sobre los/as niños/as en el periodo vital de la infancia y la adolescencia. También, destacan las condiciones materiales y sociales en las que suelen vivir muchas familias que asisten a los servicios, con historias de carencias socioeconómicas que "favorecerían" la naturalización de los abusos:

"sí aparecen situaciones de... por ahí no son abusos francos con acceso carnal pero muchas situaciones de promiscuidad, eso aparece mucho en cuanto uno baja tanto en la escala social como en la escala cognitiva de la familia y aparece hacinamiento, chicos que fueron expuestos... sí eso sí aparece. No porque no haya en otras escalas por supuesto que hay pero hay mucha presencia, está como un poco más naturalizado".

Sobre este aspecto, es llamativa la asociación entre la condición socioeconómica de las familias con un ejercicio de la sexualidad "promiscuo".

Junto a estas percepciones, conviven la de otros/as profesionales de distintas disciplinas, quienes identifican que, más allá de la diversidad en el motivo de consulta, las niñas púberes con las que trabajan generalmente son o han sido víctimas de violencia sexual, de manera que la idea de género como desigualador comienza a resonar en los diálogos en las entrevistas. En una entrevista grupal mencionan:

"P4: yo creo que todas nuestras pacientes, todas (énfasis) hasta la que menos pensaba que atendíamos aparece alguna situación P1: un episodio. P3: sisi, un episodio seguro P1: es impresionante eso"

En la misma línea, otra profesional manifiesta:

"a mí me llama la atención la cantidad de pacientes con antecedentes de abusos, mucho. Te diría que todas han venido con alguna situación en algún momento. Realmente alarmante".

En este sentido, a partir de los interrogantes de las entrevistas comienzan a identificar ciertas singularidades que hacen a la violencia sexual que padecen muchas niñas púberes que asisten a los servicios. Entre ellas, distinguen que en la mayoría de los casos son situaciones de violencia sexual intrafamiliar crónicas perpetuadas por varones adultos del entorno cercano ya sea padres biológicos, padrastros, tíos o abuelos; de manera que la demanda en salud mental sucede luego de que ha

transcurrido un largo periodo. Sostienen que la particularidad que hace a este momento vital de inicio de la adolescencia se relaciona con que en muchos casos, las niñas pueden poner en palabras las violencias sufridas en la actualidad o también resignificar ciertas situaciones del pasado acontecidas en el seno familiar.

Asimismo, establecen que la pubertad es un periodo vital en donde los abusos cambian adquiriendo caracteres de "mayor agresividad" o en donde pueden aparecer amenazas de los varones hacia las niñas para sostener la situación de violencia a cambio de no agredir a niñas menores de la familia. Esto en muchos casos conduce al develamiento por parte de la niña púber y la consulta al servicio. No obstante, mencionan que en otros casos estas formas de violencia sexual se encuentran naturalizadas lo que, en muchas oportunidades, conduce a que el vínculo con los agresores se perpetue en el tiempo hasta la adultez.

Por último, resulta llamativo lo que una profesional menciona sobre los "peligros" a los que suelen estar expuestas muchas niñas que llegan a los hospitales:

> "se van de la casa, se toman el tren, terminan acá en la plaza, las internan en niñez, las internan en el hospital, vagan. Son esas que a veces están buscando por las redes "esta nena desapareció 5 días", no la encontraban por ningún lado. Cuando la encuentran está tirada en el suelo tirada y drogada en una dirección muy lejos en un lugar que la habían alojado, prostitución encubierta que existe. Porque salen a la calle del hospital a las 9 de la noche y termina en Ensenada. El hombre que la lleva en el taxi a donde ella va ¿a dónde va y con qué le pagan? Hay alguna cosa que circula, pero no se dice".

Consideramos de suma relevancia destacar aquí los efectos políticos de la invisibilización de las desigualaciones de género respecto a una de las modadalidades de la violencia de género contra las niñas que es la explotación sexual y trata de personas (Kreis y D´Agostino, 2021). La omisión de los efectos de las intervenciones en situaciones como estas puede reproducir formas de violencia institucional si no se tiene en cuenta el entramado de complicidades que producen estas situaciones y la necesidad de realizar acciones específicas contra esta modalidad de violencia.

Hasta aquí, podemos sostener que si bien los/as profesionales de la salud mental forman parte significativa de los dispositivos de poder de género

ya que tienen un rol destacado en la nominación de las problemáticas que atañen a la población usuaria, en el establecimiento de los malestares subjetivos de las niñas, sus causas y en el esbozo modalidades de abordaje; muchas veces invisibilizan los efectos de su intervención al omitir las desigualaciones de género como elemento indisociables, presentes en la producción de esa violación de los derechos en la infancia.

En otros casos, resulta llamativa la identificación por parte de los/as profesionales de formas de la violencia sexual contra las niñas cuando se les invita a pensar la especificidad según identidad de género. En línea con ello, se observa que la masividad nacional e internacional del movimiento #NiUnaMenos, junto con la implementación de la ESI, sientan las bases para la identificación y resignificación de la violencia por parte de las propias niñas y adolescentes. Los cambios en los imaginarios sociales acerca de la violencia repercuten en las demandas por padecimiento subjetivo en los servicios de salud mental y motorizan inquietudes entre los/as profesionales sobre la insistencia de ciertas particularidades en el caso de las niñas. Igualmente, no suelen concebir estas situaciones como formas específicas que hacen al ejercicio de la violencia de género en la infancia, sino que continúa apareciendo la idea de que la misma es una problemática adulta.

4.2. Entre el temor, la ira y la soledad, sentires profesionales en torno a la problemática de la violencia sexual

En el apartado anterior señalamos que la violencia sexual en la infancia constituye una demanda de atención masiva en los servicios hospitalarios. Ahora bien, los/as profesionales que trabajan en violencia sexual en los hospitales refieren sentirse en soledad ya que identifican que las demandas en salud relacionadas al abuso sexual infantil (en adelante ASI) operan al modo de "papa caliente", es decir, producen mucha reticencia entre profesionales. Esta situación la vinculan, por un lado, con el temor que genera la falta de capacitación respecto al proceso judicial del abuso y el ejercicio profesional:

P: "por lo general lo que pasa es que llega una situación de ASI y empiezan a dar vueltas por todo el hospital. P: se asustan. P un miedo (lo

dicen varixs). Enseguida empiezan "tiene un papel, tiene un papel" (se ríen) y nadie se sienta a leer cuál es ese documento”

En muchos casos, sitúan que esta problemática se presenta sobre todo en colegas pediatras. En estos casos, les llama la atención el recurso a la medicalización para síntomas físicos que son usuales en el diagnóstico de ASI.

Ahora bien, profesionales del campo “psi” observan que esta situación no se reserva a una disciplina, sino que es común a varias,entre las que se encuentra la Psicología. Al respecto mencionan cierta “negación” de lxs profesionales psicologos/as:

“E1:La carpeta de ASI un poco E2: la patean E1: si, como si la pudieran prender fuego o esquivar, sería ideal. Hay mucho miedo sobre el tema, mucho miedo y poca capacitación también. Como tiene implicancias legales porque muchas veces tenemos que ir a declarar a juicios, hacer informes a la justicia, también eso da miedo a algunas profesionales por tener que comprometerse, dar un diagnóstico, bueno... cuesta”

En este sentido, refieren que, sobre todo en las instituciones de mayor complejidad, los servicios de salud mental hospitalarios compuestos por psicologos/as y psiquiatras operan a modo de servicios de psicopatología ya que el criterio de admisión se limita a presentaciones de cuadros psicopatológicos graves o situaciones de riesgo cierto e inminente. Por lo tanto, las demandas de tratamiento por violencia sexual infantil no necesariamente se toman. Al mismo tiempo, los/as profesionales manifiestan que en los servicios del primer nivel de atención no suele haber profesionales psi debido a las condiciones de precarización laboral y, quienes se encuentran, no siempre trabajan con niños/as.

En este sentido, varios/as colegas manifiestan enojo frente a las dificultades de trabajo intersectorial. Una profesional menciona que, actualmente, existen muchos dispositivos de orientación y acompañamiento del abuso sexual infantil pero no de atención para aquellas situaciones que requieren de tratamiento psicológico y/o psiquiátrico. Al respecto, asevera:

> "escuchan, los diagnostican, laboratorio, y le dice busquese un tratamiento en la salita o lo manda acá con un papelito. Entonces eso es lo que a mí me indigna, nadie hace asistencia. Ustedes detectan un millón de casos. Donde tenes que dar un turno no conseguis en ningún lado porque no hay. La salita está saturada, el hospital está saturado".

Asimismo, lxs profesionales expresan que existen dificultades para la elaboración de estrategias con la familia y la comunidad. En primer lugar, debido a que en la mayoría de los casos, los abusadores suelen ser varones de los entornos familiares y/o referentes comunitarios de manera que es usual que la visibilización de la violencia sexual produzca, paradójicamente, la exclusión comunitaria de la niña.

"Ella en las entrevistas me decía '¿por qué me tuve que ir yo y no ellos? ¿por qué tuve que dejar mi casa, mi escuela, mis amigos?'(…) una exclusión del hogar no se podía hacer porque la dueña de su casa, la tía, no quería echar a su sobrino y bueno, como que distintas situaciones que terminan siendo injustas".

En segundo lugar, debido a que generalmente las personas con las que las niñas cuentan son sus madres, quienes muchas veces presentan muchas dificultades para el acompañamiento de estas situaciones. Sobre este aspecto, muchos/as profesionales manifiestan enojo ya que consideran que las madres "naturalizan" u "ocultan" los abusos. Esto, en algunos casos, pareciera conducir a ciertas tensiones entre profesionales que trabajan con los/as distintos miembros familiares:

> "Estás en una entrevista y vienen las de género y defienden a la madre y yo que defiendo los derechos de los nenes. Si alguien está diciendo que ella sabía que su pareja abusaba de la nena aún así las de género defienden a la madre y no ven a la niña como una víctima de toda esa situación y yo me la quería comer cruda a la madre."

En otras oportunidades, los/as profesionales señalan que las madres suelen ser juzgadas sin entender la complejidad de la situación de manera que ponen el énfasis en la necesidad de visibilizar que aún con las dificultades que se presentan, suelen ser las únicas que están presentes en este proceso, de manera que es fundamental trabajar con esta complejidad.

En lo dicho hasta aqui, podemos establecer que el trabajo con la violencia sexual en la niñez conmueve, produce reticencias, tensiones y conflictos

entre profesionales y otros referentes institucionales. En este sentido, junto a las dificultades económicas que sitúan los/as profesionales respecto a los recursos de las familias y las instituciones que trabajan en niñez, encontramos desafíos que hacen a los imaginarios profesionales sobre esta temática que producen obstáculos en el trabajo entre disciplinas e instituciones para un abordaje integral. Entre estos, destacamos la invisibilización de las desigualaciones de género que están presentes en las configuraciones barriales, familiares y en las experiencias de niñas y madres que atraviesan situaciones de violencias de género.

Reducir la idea de la violencia de género a un asunto de pareja entre adultos/as es una cuestión que consideramos debe elucidarse en los modos de intervención de los distintos servicios y sectores de las políticas públicas a los fines de tener en cuenta que las trayectorias de vida de muchas feminidades nos hablan de violencias en las que intervienen atravesamientos de género que va adquiriendo sus singularidades en función de los distintos momentos vitales.

6. CONCLUSIONES

Conforme a lo desarrollado hasta aquí, consideramos que existen ciertos obstáculos para el ejercicio al derecho a la atención en salud mental en niñas vinculados a la presencia de imaginarios profesionales que producen invisibilidad de las desigualaciones de género respecto de la violencia sexual.

Estas operaciones de invisibilización podemos situarlas, por un lado, respecto a las formas de concebir a las niñas. La omisión de las desigualaciones de género durante la infancia a partir de la generalización de las experiencias de los niños invisibiliza la especificidad de los procesos de socialización y construcción de subjetividad propia de las niñas e impide pensar la problemática de la violencia sexual y las distintas modalidades que padecen las feminidades durante los distintos momentos del ciclo vital.

Asimismo, consideramos que las lecturas sobre las distintas manifestaciones de la violencia sexual en sectores socioeconómicos pobres no pueden aislarse del análisis de las relaciones entre los géneros ya que si

no se corre el riesgo de homologar abuso sexual con un ejercicio de la sexualidad "promiscuo" inherente a la pobreza reproduciendo así el imaginario de que la violencia sexual es problemática que sucede con mayor frecuencia en las clases populares.

Por otro lado, observamos una invisibilización de la complejidad de la violencia sexual como problemática en las que están presentes inscripciones psíquicas, históricas, legales, económicas y de género que deben ser contempladas en la elaboración de estrategias de atención en salud mental. Podemos situar que los efectos de esta invisibilización son determinantes en la producción de los enojos, temores y soledades profesionales en el abordaje interdisciplinar e intersectorial de la violencia sexual. Aquí es importante señalar que los/as actores presentes en la detección, atención y acompañamiento de la violencia sexual en niñas son mujeres del ámbito familiar, escolar pero también profesional ya que los equipos de salud mental en instituciones públicas están compuestos en su mayoría por mujeres.

Por lo tanto, consideramos de suma relevancia que el trabajo en pos de la visibilización de las desigualdades de género se materialice en espacios de formación profesional pero también de contención para trabajar con las profesionales los efectos de esta temática en las feminidades adultas que tienen que llevar a cabo tareas de atención en el ámbito de la salud.

8. REFERENCIAS

Barcala, A. (2019). Discursos en salud mental: construcción de subjetividades en la niñez en la ciudad de Buenos Aires. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 23, ISSN 1414-3283, 1414-3283, 1807-5762. DOI 10.1590/interface.180464.

Barcala, A.; Poverene, L.; Torricelli, F.; Micele, C. y Pal, T., (2020). Infancias institucionalizadas y pandemia del COVID 19: aportes a los cuidados en Salud Mental.

Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Borthiry, D. y Luzzi, A.M. (2021). Las niñas y los motivos de consulta en un servicio de salud mental infantil. *Anuario de Investigaciones en Psicología*, vol. XXVIII.

Botinnelli, *et al.* (2004). *Metodología de la investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo*. Edición del autor.

Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Ensayo Tusquets.

Dabenigno, V. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin y M. Guelman *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (22-72). Instituto de investigaciones Gino Germani.

D´agostino, A. M. E. (2014). Imaginarios sociales. Algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones en Psicología*, vol. 21,

Fernández, A.M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Editorial Biblos.

Flores, L. P. (2014). Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. *Quaderns de Psicología*, *16*(1), 229-235.

González, C., y Urosivich, A. (1998). La Observación y el registro. En G. Corvalán de Mezzano (Eds.) *Institucionalistas Trabajando (pp.56-75)*. Eudeba.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2015). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores.

Kreis, M.M. y D'agostino, A.M.E. (2021). Violencia e identidad de género: consideraciones sobre las niñas desde el campo de la salud. *Revista de Psicología*, 2 (4). 53-71.

Kreis, M.M. y Tajer, D. (2022). Apuntes para la indagación del derecho a la salud mental de niñas desde el Enfoque de Género y Derechos Humanos. *Anuario de Investigaciones en Psicología*, XXVIII, 56-81.

Kreis, M. M; D´Agostino A.M.E y Tajer, D. (2023). Aportes de Cornelius Castoriadis para la indagación de los imaginarios sociales en psicología. *Revista Diferencia (s*), 1 (4), 33-53.

Lo Russo, A., 2012. *Infancia, violencia y género: análisis de discursos parentales* [en línea]. Tesis de maestria. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.. Disponible en: http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3959.

Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Luciani Conde, L. y Barcala, A. (2015). *Salud Mental y Niñez en la Argentina* [en línea]. Teseo. Disponible en: https://www.editorialteseo.com/archivos/13527/salud-mental-y-ninez-en-la-argentina/.

Martínez-Salgado, C. (2012), El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiv*a, 17 (3), 613-619.

Michelowicz, A. (2017). *Prácticas en Salud Mental infantojuvenil* [en línea]. Noveduc. Disponible en: http://noveduc.com/l/practicas-en-salud-mental-infantojuvenil/1313/9789875384859

OMS y PAHO, 2016. *Atención de salud para las mujeres que han sufrido violencia de pareja o violencia sexual. Manual clínico.* [en línea]. Disponible en: https://iris.paho.org/handle/10665.2/31381

Stolkiner, A. (2012). Infancia y medicalización en la era de "la salud perfecta". *Propuesta Educativa*, (7), 149-156.

Tabbush, C. y Lllobet, V. (2014). Derechos, género y generaciones: disputas y negociaciones sobre protección y bienestar. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Mujere*s, 22(23), 3–10.

Tajer, D., (2020). *Niñez, adolescencia y género. Herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación*. Noveduc.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Cengage Learning Editores.

Zubeldía, M.M. y Bardi, D.C. (2020). Los estereotipos de género en la construcción subjetiva de las niñas: su relación con las derivaciones a servicios de salud mental. *Anuario de Investigaciones*, 27, 32-41.

PREVALENCIA DE LAS INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL EN POBLACIÓN MASCULINA CANARIA Y SU PERSPECTIVA DE GÉNERO

SANDRA ISABEL GARCÍA MORA
CRISTIAN MATEO LEÓN
Hospital Universitario Nuestra Señora de la Candelaria
MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
Escuela de Enfermería Nuestra Señora de la Candelaria

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las infecciones de transmisión sexual (ITS) han experimentado un notable aumento, convirtiéndose en un importante problema de Salud Pública a nivel global debido a las dificultades asociadas a su prevención (Ampudia, 2020) y a las complicaciones derivadas de las mismas si no se instaura un tratamiento precoz (Subramanian et al., 2023).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha estimado que cada día se adquieren más de 1 millón de ITS en el mundo (World Health Organization: WHO, 2023). La ITS más común es el virus del papiloma humano (VPH), con aproximadamente 300 millones de casos solamente en mujeres (Sendagorta-Cudós et al., 2019).

Por otra parte, anualmente se registran 374 millones de ITS en personas entre 15 y 49 años por *Chlamydia trachomatis* (CT) (129 millones), *Neisseria gonorrhoeae* (NG) (82 millones), *Treponema pallidum* (TP) (7,1 millones) y *Trichomonas vaginalis* (TV) (156 millones) (World Health Organization: WHO, 2023). Además, es de reseñar que otros patógenos de transmisión sexual como *Mycoplasma genitalium* han experimentado un importante incremento de casos, situándose como el

causante del 10-30% de las uretritis en hombres (Jensen et al., 2022) (Mateo León et al., 2023).

En España, según datos del informe de Vigilancia Epidemiológica de las Infecciones de Transmisión Sexual en España publicado en el año 2019, la tendencia creciente de la infección gonocócica y la sífilis observada desde principios del siglo XXI se mantiene (Unidad de vigilancia de VIH, ITS y hepatitis B y C, 2021). La mayoría de las infecciones se observaron en jóvenes entre los 25 y 34 años, principalmente hombres. En el caso de las infecciones por *Chlamydia trachomatis* las mujeres menores de 25 años son la principal población afectada. El aumento de los casos también es atribuible al aumento en su notificación, ya que en el año 2015 se ampliaron a 4 las ITS de declaración obligatoria (TP, NG, CT y linfogranuloma venéreo (LGV) (De Munain, 2019).

En esta situación, en nuestro país han surgido diferentes iniciativas, entre las que destaca el Plan de prevención y control de la infección por el VIH y las ITS 2021-2030, cuyos principales objetivos son la prevención, el diagnóstico precoz, el tratamiento adecuado y la mejora de la calidad de los pacientes infectados por el VIH y/o alguna ITS (Ministerio de España,2023).

Una de las actuaciones que se han puesto en marcha es la implementación del programa de profilaxis preexposición (PrEP) en el año 2019, dirigida a personas seronegativas con alto riesgo de contraer el VIH (Plan Nacional Sobre el Sida-Grupo de Expertos PrEP, 2018). En este programa, los pacientes tienen programadas consultas trimestrales en las que se realiza un cribado de ITS, lo que permite controlar su propagación, aunque su relación coste-efectividad aún está por dilucidar (Laguno et al., 2023).

Por lo tanto, parece evidente que la salud sexual de un individuo se relaciona directamente con la calidad de vida y el bienestar que percibe a lo largo de toda su vida. En este contexto, describir el perfil de la población en base a las percepciones de sus roles sociales, haciendo uso del cuestionario ¨Sex Role Inventory¨ de Sandra Bem (BSRI,1974), podría relacionarse con las infecciones de transmisión sexual y mejorar

así su prevención, según la Organización Panamericana de la Salud y publicaciones como la de Rangel et al (2010).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar la prevalencia de infecciones de transmisión sexual en una población canaria y los factores sociodemográficos y conductuales asociados.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar los factores y conductas de riesgo que influyen en la prevalencia de ITS en el varón.
- Conocer las características de la población masculina potencialmente portadora de ITS del área de influencia del Hospital Universitario Nuestra Señora de Candelaria (HUNSC), Tenerife.
- Conocer las medidas preventivas y de riesgo de los hombres portadores de ITS.
- Valorar los conocimientos de la población masculina atendida en la consulta de toma de muestras microbiológicas de enfermería sobre las infecciones de transmisión sexual.
- Clasificar a los usuarios que acuden a consulta para realizar cribado de ITS según su deseabilidad social para los roles de género.

3. METODOLOGÍA

1. Diseño del estudio: Estudio transversal y analítico realizado a una muestra representativa de 152 habitantes del área sur de la provincia de Santa Cruz de Tenerife en el período comprendido entre 2019 y 2022, atendidos en la consulta de toma de muestras microbiológicas de Enfermería del HUNSC.

2. Sujetos del estudio: Tamaño representativo de la muestra de 152 varones atendidos. Se ha realizado la estimación en base a una población finita de 290 muestras anuales para la identificación de ITS, con una varianza máxima de la proporción esperada con un nivel de confianza 95%, precisión del 5%.

3. Criterios de elegibilidad: a) Criterios de inclusión: Población masculina con edad mayor o igual a 15 años que acude a toma de muestra microbiológica en el HUNSC. b) Criterios de exclusión: Muestras de exudado uretral recogidas en otras áreas del HUNSC, personas de sexo femenino, edad menor de 15 años y personas con deterioro cognitivo. A los usuarios que cumplan todos los criterios de inclusión y ninguno de exclusión se solicitará el consentimiento informado por escrito y en caso de menores se solicitará el de sus padres o tutores legales.

4. Variables. Variable dependiente: presencia de infección de transmisión sexual. Variables independientes. Principales: sexo, edad, raza, nacionalidad, estado civil, nivel de estudios, municipio. Secundarias: uso de métodos barrera, condición y patrón sexual, formación en prevención de las ITS, procedencia de la petición de la muestra, tratamiento antibiótico recibido, solicitud previa de análisis de orina, analítica sanguínea, pruebas de serología, exploración previa por personal facultativo, presencia de lesión en pene, lesión valorada por enfermería, infecciones previas de transmisión sexual, información facilitada a su pareja, resultados de la prueba realizada, periodicidad de toma de muestra uretral, tipo de infección de transmisión sexual.

5. Recogida de datos Los datos son obtenidos del registro del laboratorio del HUNSC, que vierte su información en un programa informático que clasifica las personas atendidas en grupos homogéneos según codificación de patologías, edad, sexo, municipio donde reside, donde se produjo la derivación, tipo de infección, entre otros.

Previa a la recogida de datos, se realizó una prueba piloto (15 usuarios) para asegurar la viabilidad y la exhaustividad de los instrumentos de medida, se realizaron las modificaciones oportunas y se inició la investigación.

La recogida de datos del paciente fue realizada por la enfermera entrenada, en el turno de mañana, en el despacho de trabajo, que garantiza la privacidad de los datos de la entrevista del usuario. Para la recogida de los datos referentes a los resultados analíticos necesarios para el estudio, se utilizó el programa de laboratorio Openlab. Previamente a la recogida de datos, se elaboró un cuaderno para la fase de campo que incluye variables sociodemográficas y clínicas de forma anonimizada y codificada.

6. Recogida y manejo de muestras. El usuario es citado a través de la secretaria de Análisis Clínicos y Microbiología, adjuntando un anexo que detalla las condiciones previas a la recogida de la muestra: acudir a la consulta de enfermería, el día citado para la obtención de esta, sin haber miccionado 3 horas previas a la toma de la muestra y en ausencia de tratamiento antibiótico.

La toma de muestra se realizó mediante hisopado uretral haciendo uso de dos tipos de medios de transporte, uno para detección de bacterias (medio Stuart-Amies) y otro para virus/diagnóstico molecular (medio MTV). La muestra recogida se identificó y se registró en la hoja de trabajo diario de enfermería, validándose posteriormente en el programa Drago Atención Especializada.

Posteriormente, la muestra se transportó al laboratorio de Microbiología, por la enfermera responsable, dónde se procedió a un nuevo registro de entrada; la muestra recogida en medio de transporte de virus se procesó en la sección de Biología Molecular y la muestra para cultivo bacteriológico se sembró en cuatro medios de cultivo diferentes. A continuación, se almacenó en frío (4-8º) durante 7 días con la finalidad de

garantizar la trazabilidad, así como estudios posteriores. Finalmente se procedió a su destrucción.

7. Análisis estadístico de los datos. Cálculo de prevalencia de las infecciones de transmisión sexual atendidas en la consulta de toma de muestras microbiológicas del Hospital Ntra. Sra. de Candelaria. Análisis de la prevalencia de los usuarios varones que acudieron a realizarse la muestra de exudado uretral en el laboratorio de Microbiología. Análisis de los datos con la ayuda del programa estadístico SPSS v.24.00. Tras la realización de una base de datos, se realizó un análisis descriptivo para todas las variables, las cualitativas se describieron mediante las frecuencias y porcentajes de cada una de sus categorías y se elaboraron las tablas y figuras para facilitar su comprensión.

Las variables cuantitativas que siguieron una distribución normal se describieron con media y desviación estándar y con mediana, mínimo y máximo para las otras. Se realizaron los cálculos con intervalos de confianza del 95%.

Para el análisis bivariante, como la mayoría de las variables no se distribuyen de manera normal, utilizamos estadística no paramétrica: Chi^2 de Pearson, U de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, correlaciones de Spearman y análisis de correspondencias. Todas las pruebas a un nivel de significación 0,05%.

4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio se llevó a cabo de acuerdo con los requerimientos expresados en la Declaración de Helsinki (64ª Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre 2013) y las leyes y reglamentos vigentes en Europa y España.

Se entregó la hoja de información a los sujetos participantes. El investigador explicó al usuario los objetivos y procedimientos del estudio, y solicitó el consentimiento informado por escrito. Una vez que se obtuvo el consentimiento, el investigador inició las exploraciones y recogida de datos necesarios para el estudio. El estudio ha sido aprobado por el Comité de Bioética del HUNSC.

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustó a lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y a la aplicación del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 de Protección de Datos (RGPD).

Con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos de los usuarios participantes en el estudio, el acceso a los mismos se realizó solo por el investigador principal y su equipo de colaboradores. La custodia de los datos almacenados corresponde a la investigadora principal.

5. RESULTADOS

5.1. Análisis descriptivo

Los usuarios entrevistados constituyen una muestra total de 152 varones, con una mediana de edad de 34 años y una moda de 31 años, dónde la población que acude al sistema sanitario para realizar examen de ITS a través de toma de muestra uretral estuvo conformada por un 88.2% de varones con nacionalidad española, de los que el 79% se manifiestan heterosexuales, el 16,4% homosexuales y el 4,6% bisexuales.

El estado civil de los usuarios que acudieron a consultas fue el siguiente: el 68% eran solteros, el 19.6 % casados y el 12,4% lo constituyen aquellos que vivían en pareja o en estado de viudedad.

El 23% de los entrevistados hacían uso de métodos barrera, estableciéndose que el 30% no lo utilizan y el 45.4% a veces. Casi la mitad de la población manifiesta no tener “pareja habitual”.

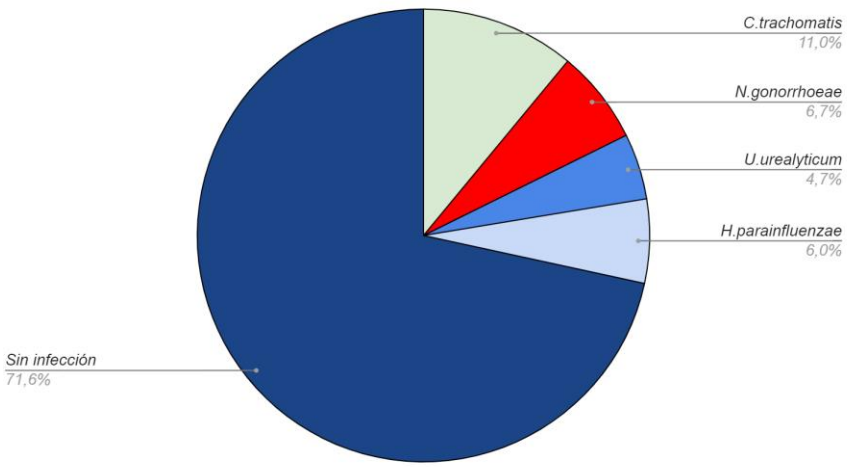
Cuando se analiza el nivel de estudios de la población, el 37,8% cursaron estudios de bachillerato y el 28% estudios universitarios. El 56.6% afirman haber recibido formación en ITS en el lugar de enseñanza.

El 35% de los usuarios habían presentado alguna ITS con anterioridad. Respecto a los hallazgos en el análisis de la prueba para determinación de ITS, el 41% de los usuarios atendidos presentaron resultados positivos. El microorganismo más representativo fue *Chlamydia trachomatis*

(11%), seguido de *Neisseria gonorrhoeae* (6.7%), *Haemophilus parainfluenzae* (6%) y *Ureaplasma urealyticum* (4.7%). (Gráfico 1). Simultáneamente a la recogida de la muestra uretral, se solicitó control analítico de los mismos en el 68% de los casos mediante pruebas serológicas para detección de *Treponema pallidum*, VIH y hepatitis víricas.

***GRÁFICO 1**. Microorganismos hallados en la prueba de exudado uretral*

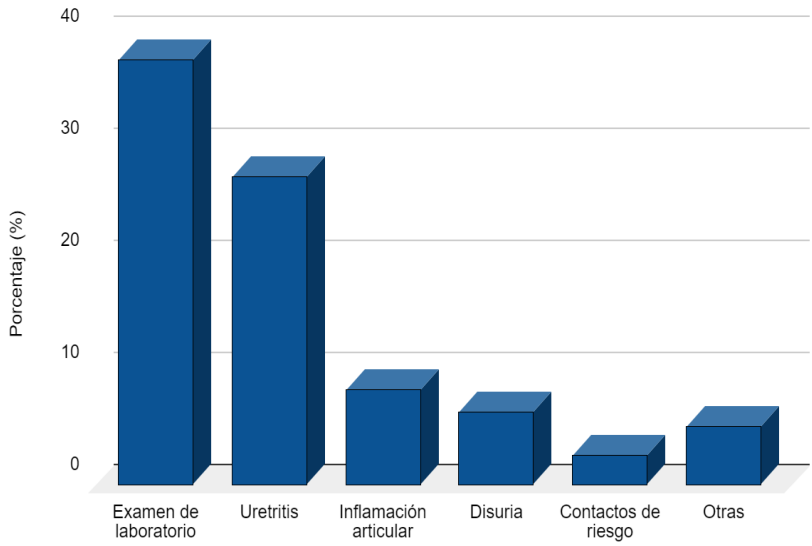
.



Fuente: elaboración propia

Mayoritariamente, la solicitud de la petición para la recogida de la muestra fue solicitada a través del centro de Atención Primaria de Salud. Respecto al diagnóstico de la prueba solicitada, en el 38% de los casos se solicitó por examen de laboratorio, el 24.2% por uretritis no gonocócica, el 8.5% por inflamación músculo esquelética en articulaciones, el 6.5% por disuria, el 3.9% por infección urinaria, 3.3% exudación uretral, el 2.6% por contacto sexual de riesgo y el 5.2% por otros motivos. (Gráfico 2).

***GRÁFICO 2**. Diagnóstico de la petición facultativa*



Fuente: elaboración propia

De los pacientes que acudieron al centro para solicitar hisopado uretral por sospecha de ITS o solicitud de cribado de salud, el 62% refieren que no se les realizó exploración previa de la zona. Respecto a la cuestión de que si el usuario transmitía la posible sospecha a la persona con la que había estado, el 13.2% de los mismos lo comunica a su pareja, independientemente de que fuese pareja habitual o no.

5.2. Análisis bivariante

Se establecieron 4 grupos de edades, en los cuales la población se encuentra representada según generaciones de estereotipos (Chaigneau, 2012): 16-25 años (10%), 26-35 años (43%), 36-53 años (41%) y de 54-78 años (6%). La suma de los dos rangos de edad más numerosos (26 a 53 años), supone un 84% de la muestra. En el análisis de edad por rangos, si hay diferencias significativas (p=0.044) de Chi^2, la mediana de edad por rangos y los rangos de edad son diferentes significativamente en los grupos de positivos y el de negativos. Existe mayor proporción de varones con resultados negativos en los diferentes rangos de

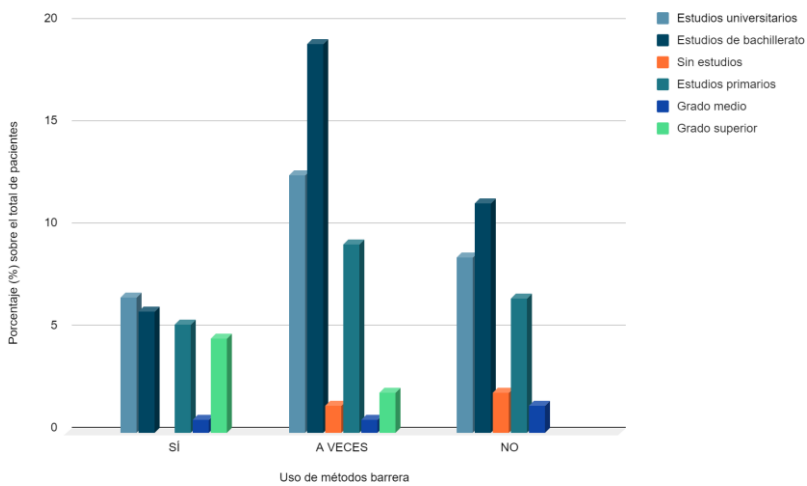
edad, existiendo diferencias significativas entre los que tiene una ITS y los que no la tienen, con un valor U de Man Whitney de 2211,500 y una significación p=0.044.

En la relación tener pareja habitual y la obtención de resultados positivos/negativos en la prueba uretral, no se obtuvieron diferencias significativas. (p=0.728).

Los varones solteros presentaron mayor tasa de positividad en la prueba uretral (42%), respecto de los casados (13%) y el resto (6%). En el análisis efectuado según la condición sexual de la población masculina, los homosexuales presentaron resultados positivos en la muestra uretral en un 25,9%, con resultado negativo del 42,3%.

En el análisis de los usuarios a través de la prueba de Chi^2, en lo relativo a la población con formación previa escolar de ITS y los que no la recibieron, no se hallaron diferencias significativas en lo referente al uso de métodos barrera, con un p valor 0.327, aunque los universitarios lo usan en mayor porcentaje 7%.

***GRÁFICO 3**. Uso de métodos barrera según el nivel de estudios de la población*



Fuente: elaboración propia

Con respecto al nivel de estudios, los sujetos que cursaron estudios universitarios usan los métodos barrera mayoritariamente “a veces”, suponiendo el 13%, el 9% “no los usan” y el 7% “sí los usan”. Por su parte, los que tienen estudios de bachillerato también los usan mayoritariamente sólo “a veces", el 12% no los usan y el porcentaje de los que lo usan es menor (6%). (Gráfico 3).

En la relación entre el nivel de formación y grupo de heterosexuales, se obtuvieron diferencias significativas con $p< 0.04$, así también como su relación con resultados positivos/negativos de la prueba uretral. ($p=0.035$).

Por su parte, en la relación entre haber tenido ITS anteriormente y resultados positivos actuales en la prueba uretral, no se hallaron diferencias significativas ($p=0.745$).

5.3. Análisis por roles de género:

De los 152 varones que rellenaron el cuestionario de estereotipos de roles de género BSRI de Sandra Bem (BSRI,1974), el mayor porcentaje se autodefinen como personas andróginas con un 44%, la mitad de estos se perciben masculinos (22%), un 19% se identifican con el rol femenino y únicamente un 15% con roles indiferenciados.

No se encontraron diferencias significativas entre los estereotipos del rol de género y las variables socio-clínicas del estudio (Tabla 1). Únicamente se observaron diferencias significativas ($p=0.000$) entre los diferentes estereotipos del rol de género de la muestra y entre los estereotipos y la promiscuidad ($p=0.021$). Cuando se analiza la edad por rangos y los estereotipos mediante el estadístico Kruskal-Wallis se observa que en los rangos de edad de 16 a 25 años y de 26 a 35 años sí existen diferencias estadísticas con los estereotipos ($p=0.047$).

Las asociaciones entre las variables de estudio y los tipos de roles de género no son significativas en ningún caso.

***TABLA 1**. Asociación entre los estereotipos del rol de género y las variables socio-clínicas.*

Variables	Tipos de Variables	Diferen-cias (p)	Estadísticos	Asociaciones p
Estereotipo-Chi2	Categórica nominal	0.000	Chi2Bondad de ajuste	
Estereotipo-Diagnóstico	2 politómicas	0.346	Chi2	0.962
Estereotipo-Raza	Politómica-Dicotómica	0.321	Test exacto de Fischer y Chi2	0.491
Estereotipo-Nacionalidad	2 politómicas	0.896	Test exacto de Fischer y Chi2	0.799
Estereotipo-Estado civil	2 politómicas	0.917	Test exacto de Fischer y Chi2	0.843
Estereotipo-Métodos barrera	2 politómicas	0.518	Chi2	0.195
Estereotipo-Promiscuidad	Politómica-Dicotómica	0.021	Chi2	0.062
Estereotipo-Homosexual	Politómica-Dicotómica	0.598	Test exacto de Fischer y Chi2	0.236
Estereotipo-Heterosexual	Politómica-Dicotómica	0.909	Chi2	0.518
Estereotipo-Bisexual	Politómica-Dicotómica	1	Test exacto de Fischer y Chi2	0.728
Estereotipo-Pareja habitual	Politómica-Dicotómica	0.099	Chi2	0.068
Estereotipo-Nivel de estudios	Ordinal-Politómica	0.395	Kruskal-Wallis	0.069
Estereotipo-Formación ITS	Politómica-Dicotómica	0.506	Chi2	0.902
Estereotipo-Rural/Urbano	Politómica-Dicotómica	0.857	Chi2	0.928
Estereotipo-Tratamiento antibiótico pareja	Politómica-Dicotómica	0.628	Test exacto de Fischer y Chi2	0.902
Estereotipo-Tipo de microorganismo	Politómica-Dicotómica	0.201	Test exacto de Fischer y Chi2	0.872
Estereotipo-Edad	Numérica-Nominal Dicotómica	Por rangos	Por rangos	Por rangos
Estereotipo-Rango de edad	Ordinal-Politómica	0.047	Kruskal-Wallis	0.008
Estereotipo-ITS	Politómica-Dicotómica	0.641	Chi2	0.917
Estereotipo-Antecedente ITS	Politómica-Dicotómica	0.717	Test exacto de Fischer y Chi2	0.917

Fuente: elaboración propia

6. DISCUSIÓN

Existen pocos estudios que aborden concretamente a la población masculina, su relación con las ITS y su deseabilidad social. El estudio se adecua al Plan estratégico para la prevención y control de la infección por VIH y las ITS en España (2021-2030) (Ministerio de España,2023), incluyendo además el enfoque de género. El mayor porcentaje de ITS causadas por *Chlamydia trachomatis* en nuestro estudio frente a otros microorganismos responsables de ITS, se relaciona con las series publicadas en Europa y en España, destacando la del autor De Munain (2019).En nuestra población, la franja de edad con mayor número de casos de infección por CT se encuentra situada entre los 26 y 35 años, un rango de edad ligeramente superior a otros estudios publicados recientemente, como el del Servicio de Epidemiología de Murcia (Barranco Boada et al.,2021), que sitúa al grupo de edad de 20 a 24 años como el más afectado, y a los datos reportados por Castellà et al. (2023) que refieren un aumento exponencial de ITS causadas por *Chlamydia trachomatis* y *Neisseria gonorrhoeae* en población menor de 25 años.

Otro hallazgo interesante fue la detección de otros microorganismos como *Ureaplasma urealyticum* (4.7%) y *Haemophilus parainfluenzae* (6%), cuyo papel en las infecciones de trasmisión sexual es controvertido, ya que en la actualidad su papel como patógenos está en discusión y se les considera comensales del tracto genitourinario (Tadera et al., 2023).

En lo referente a la población homosexual, en una revisión sistemática llevada a cabo por Cardona Arias et al. (2021), los hombres que tienen sexo con otros hombres (HSH) presentan una alta prevalencia de CT, en contraposición con los hallazgos de nuestro estudio dónde se evidenció una escasa prevalencia de este patógeno frente a otros grupos. Otro de los aspectos para tener en cuenta en esta población es la implementación de programas como la PrEP, que, a pesar de ser muy eficaz para la prevención de la infección por el VIH, está íntimamente relacionado con la no utilización de métodos barrera (Macapagal et al., 2017). El bajo uso del preservativo también se pone de manifiesto en la población homosexual de nuestro estudio.

En cuanto a la utilización de métodos de barrera para la población en general, los resultados del estudio son similares a los obtenidos por Navarrete (2017), dónde el 37.2% lo utiliza ocasionalmente y el 26% no lo utiliza, frente al 30% de nuestro estudio que no lo utiliza y el 45.4% que lo hace de forma ocasional. Este bajo porcentaje de sujetos del estudio que hacen uso del preservativo también coincide con los datos de la 11º edición del Barómetro de Control "los españoles y el sexo", dónde se ha evidenciado una reducción del 19% entre los jóvenes canarios menores de 26 años con respecto a 2021-22 y un 44% en relación con 2019.Por lo tanto, es alarmante la baja incidencia del uso de métodos de barrera, justificado por la población en base a argumentos subjetivos, tales como la confianza en la pareja, relaciones casuales, entre otros (Ruiz et al., 2015).

En este contexto, estudios como el de Del Romero et al. (2019) ponen de manifiesto la necesidad de adaptar y orientar intervenciones preventivas que permitan reducir los riesgos a la hora de adquirir ITS a las características sociodemográficas y conductuales de las poblaciones más afectadas. Así, la educación sanitaria en general y la sexual en particular, se convierte en un eslabón fundamental en la prevención del contagio de estas enfermedades infecciosas (Pérez-Morente et al.,2019). Para ello, es necesario establecer estrategias sólidas y eficaces de prevención de las ITS, a través de campañas de publicidad y salud pública desde edades escolares, ofertando información y cercanía al usuario en lo relativo a cuestiones de salud sexual. Además, la OMS debe apoyar los esfuerzos de los países para crear un entorno propicio dónde la población pueda consultar sobre las ITS, adoptar prácticas sexuales más seguras y facilitar el acceso a una atención de calidad centrada en las personas.

Con respecto a los roles de género, artículos como el de Camarena (2023) manifiestan que las formas en que los hombres se involucran en las relaciones de género no han tenido un avance tan relevante como en el caso de las mujeres, en las cuales los roles de género tradicionales han sido más cuestionados, abogando por una mayor igualdad con respecto a los hombres, logrando acceder así a más espacios de toma de decisiones. Estas reflexiones afirman que la desigualdad entre los

géneros no solo se experimenta en relación con el poder, las libertades y el acceso a oportunidades y privilegios; sino que los estereotipos y roles tradicionales perpetúan la implicación y compromiso afectivo en perjuicio de las mujeres. Este aspecto también lo hemos evidenciado en nuestro estudio, ya que la población masculina comenta que no siempre que tienen una ITS informan a sus parejas.

Finalmente, nuestro estudio presenta algunas limitaciones. Cabe destacar que no se analizaron algunos factores de riesgo asociados a las ITS, tales como el consumo de alcohol, uso de drogas, estado vacunal, conocimiento del estado de salud sexual de la pareja o inicio de edad de las relaciones sexuales, entre otros. Estos datos nos hubieran permitido tener una visión más amplia de los riesgos en la población masculina y sus respectivas parejas.

7. CONCLUSIONES

- A partir del presente estudio se ha podido analizar, con mayor detalle, el perfil de riesgo sexual de la población masculina en función de su orientación sexual y de los roles de deseabilidad social.
- Existe un bajo uso del preservativo como herramienta de prevención de ITS en nuestra población, independientemente del nivel de estudios o la formación académica recibida sobre las infecciones de transmisión sexual.
- La población homosexual presentó mayor tasa de positividad en la prueba uretral que el resto de los usuarios.
- Las peticiones médicas de cribado de salud para ITS y la uretritis no gonocócica fueron las solicitudes más recibidas para realizarse la prueba uretral.
- El microorganismo más representativo en el cribado de ITS mediante exudado uretral fue *Chlamydia trachomatis*.
- Se requieren programas sólidos centrados en las ITS con un marco estratégico definido y dirigido a las características de la

población actual, implementando herramientas específicas para fortalecer y ejecutar actividades de prevención y atención que consigan disminuir el número de estas infecciones.

8. REFERENCIAS

Ampudia, M. K. M. (2020). Enfermedades de transmisión sexual en la atención primaria. Revista Médica Sinergia, 5(4), e405. https://doi.org/10.31434/rms.v5i4.405

Barranco Boada, M.I., Gutiérrez Pérez, E., Vicente Martínez, E., Ballestta Ruiz, M., Sánchez-Migallon Naranjo, A., & Chirlaque López, M.D. (2021). Vigilancia epidemiológica de las Infecciones de transmisión sexual (ITS) en la Región de Murcia. Murcia: Consejería de Salud, 2021. Informes epidemiológicos 4/2022.https://bit.ly/47jNSPZ

Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42(2), 155-162. https://doi.org/10.1037/h0036215

Camarena, A. J. D. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. La Ventana, 7(57), 209-238. https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508

Cardona Arias, J., & Velásquez, L. C. (2021). Revisión sistemática de la prevalencia de Chlamydia trachomatis en hombres que tienen sexo con hombres 1980-2018. Hechos Microbiológicos, 12(1), 30-40. https://doi.org/10.17533/10.17533/udea.hm.v12n1a04

Castellà, M. B., Agustí, C., Saumell, C. R., & Roca, J. J. M. (2023). Manejo en Atención primaria de las infecciones de transmisión sexual (I). Epidemiología. Síndrome secretor. Atención Primaria, 55(5), 102597. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102597

Chaigneau, S. E. (2012). La edad se correlaciona directamente con la fuerza de los estereotipos de género: evidencia obtenida en una tarea de memoria de reconocimiento. Psykhe (Santiago), 21(2), 119-132. https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.549

De Munain, J. L. (2019). Epidemiología y control actual de las infecciones de transmisión sexual. Papel de las unidades de ITS. Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 37(1), 45-49. https://doi.org/10.1016/j.eimc.2018.10.015

Del Romero, J., García-Pérez, J., & Espasa, M. (2019). Prevención y tratamiento de las infecciones de transmisión sexual en personas con alto riesgo, incluyendo pacientes infectados por el VIH. Enfermedades Infecciosas y

Microbiología Clínica, 37(2), 117-126. https://doi.org/10.1016/j.eimc.2018.11.008

Jensen, J. S., Cusini, M., Gomberg, M., Moi, H., Wilson, J., & Unemo, M. (2022). 2021 European Guideline on the Management of Mycoplasma Genitalium Infections. Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology, 36(5), 641-650. https://doi.org/10.1111/jdv.17972

Laguno, M., Ugarte, A., Martínez-Rebollar, M., Sobrino, Y., Font, G., De Lazzari, E., De La Mora, L., Torres, B., Chivite, I., Riera, J., Ambrosioni, J., Inciarte, A., González-Cordón, A., Rojas, J., Cordón, E., Blanco, J. L. S., Martínez, E., & Mallolas, J. (2023). Experiencia de un programa de profilaxis preexposición en una unidad de virus de la inmunodeficiencia humana hospitalaria. Descripción del perfil basal del usuario e identificación de oportunidades de mejora. Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 41(1), 24-28. https://doi.org/10.1016/j.eimc.2021.04.005

Macapagal, K., Birkett, M., Janulis, P., Garofalo, R., & Mustanski, B. (2017). HIV prevention Fatigue and HIV treatment optimism among young men who have sex with men. Aids Education and Prevention, 29(4), 289-301. https://doi.org/10.1521/aeap.2017.29.4.289

Mateo León, C., García Martínez de Artola, D., & Pino-Calm, B. (2023). High macrolides and fluoroquinolones resistance rate in Mycoplasma genitalium in southern Tenerife. Revista Española de Quimioterapia: publicación oficial de la Sociedad Española de Quimioterapia, 36(4), 416-420. https://doi.org/10.37201/req/014.2023

Ministerio de Sanidad (2023). Plan Estratégico para la Prevención y Control de la Infección por el VIH y las ITS en España 2021-2030. https://bit.ly/3TEj61c

Navarrete, C. (2017). Prevalencia y Factores de Riesgo Asociados al Desarrollo de Infecciones de Transmisión Sexual en Hombres que Tienen Sexo con Hombres. [Tesis Doctoral Universidad Católica Santa María]. Repositorio institucional UCSM. https://bit.ly/3TGJ3wX

Pérez-Morente, M.A., Campos-Escudero, A., Sánchez-Ocón, M.T., & Hueso-Montoro, C. (2019). Características sociodemográficas, indicadores de riesgo y atención sanitaria en relación con infecciones de transmisión sexual en población inmigrante de Granada. Revista Española de Salud Pública, 93, e201912102.https://bit.ly/3TKbZEf

Plan Nacional Sobre el Sida-Grupo de Expertos PrEP (2018). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Profilaxis Preexposición al VIH en España. https://bit.ly/41G8pNy

Rangel Flores, Y.Y., & García Rangel, M. (2010). Influencia del rol de género en la conducta sexual de riesgo en adolescentes universitarios. Index de Enfermería, 19(4), 245-248. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300003&lng=es&tlng=es

Ruiz, P. R., Molinero, L. R., De Miguelsanz, J. M. M., & Rodríguez, V. (2015). Factores de riesgo de la precocidad sexual en adolescentes. Revista Pediatría de Atención Primaria, 17(66), 127-136. https://doi.org/10.4321/s1139-76322015000300004

Sendagorta-Cudós, E., Burgos, J., & Rodríguez-Iglesias, M. (2019). Infecciones genitales por el virus del papiloma humano. Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 37(5), 324-334. https://doi.org/10.1016/j.eimc.2019.01.010

Subramanian, A., Nagarajan, S., & Kumarasamy, P. S. (2023). Aftermath of Chlamydia Trachomatis - The Tip of an Iceberg in Female Reproductive Health. Journal of mother and child, 27(1), 102–106. https://doi.org/10.34763/jmotherandchild.20232701.d-23-00033

Tadera, K., Kitagawa, H., Kohno, H., Hara, T., Kashiyama, S., Nomura, T., Omori, K., Shigemoto, N., Yokozaki, M., & Ohge, H. (2023). Prevalence of Mycoplasma hominis, Ureaplasma urealyticum, and Ureaplasma parvum detection in urine and respiratory tract samples in Hiroshima, Japan. Heliyon, 9(3), e14543. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14543

Unidad de vigilancia de VIH, ITS y hepatitis B y C (2021). Vigilancia epidemiológica de las infecciones de transmisión sexual, 2019.Centro Nacional de Epidemiología, Instituto de Salud Carlos III/Plan Nacional sobre el Sida, Dirección General de Salud Pública. http://bit.ly/3RNAhei

World Health Organization: WHO. (2023, julio 10). Infecciones de transmisión sexual. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis)

ASIMETRÍAS Y DISPARIDADES POR GÉNERO EN EL DIAGNÓSTICO DEL SÍNDROME DE ASPERGER Y EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

ALICIA LLORCA-PORCAR
Departamento de Enfermería de la Facultad de Enfermería y Podología de la Universidad de Valencia
Consorcio Hospital General Universitario de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El síndrome de Asperger y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) son complejas condiciones neuropsiquiátricas que impactan significativamente la vida diaria (Alcaraz Beltrán y Araujo Jiménez, 2021; Cottet, Béliard y Nakamura, 2019; Firmin, Mutschler, Müller, 2022; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

1.1. CONCEPTOS

El síndrome de Asperger es un trastorno del espectro autista que afecta principalmente, en grandes rasgos, a la interacción social y la comunicación en quienes lo padecen. Las personas con Asperger suelen tener intereses restringidos, repetitivos, intensos y especializados, pero pueden enfrentar desafíos en la comprensión de las señales sociales y en la expresión emocional. A menudo, muestran patrones de comportamiento repetitivos (Alcaraz Beltrán y Araujo Jiménez 2021; Hidalgo et al., 2022).

Por otro lado, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una condición neuropsiquiátrica que se manifiesta en líneas generales con síntomas de inatención, impulsividad y/o hiperactividad. Las personas con TDAH pueden tener dificultades para concentrarse, organizarse y controlar impulsos, lo que puede afectar negativamente a su rendimiento académico y social (Firmin et al., 2022; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

1.2. Similitudes y diferencias Generales

El síndrome de Asperger y el TDAH comparten algunas características, pero a su vez difieren en sus manifestaciones. Ambas condiciones, a pesar de sus diferencias, comparten divergencias en el neurodesarrollo y ciertos niveles de discapacidad que se mantienen toda la vida con el potencial de afectar diversos ámbitos de la vida de quienes las experimentan, incluyendo el ámbito académico y el social y tienen un impacto significativo en la vida diaria (Alcaraz Beltrán y Araujo Jiménez, 2021; Pohl, 2020; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

Por otra parte, se diferencian en que el síndrome de Asperger se centra en desafíos específicos en la interacción social y comportamientos repetitivos, mientras que el TDAH se caracteriza por problemas de atención, distracción, impulsividad y, en algunos casos, hiperactividad. (Hidalgo et al., 2022)

A su vez ambas entidades tienen en común que la identificación temprana y la comprensión de las particularidades que se dan en estas personas son fundamentales para adaptar estrategias educativas, de salud, apoyo y tratamiento, mejorando la calidad de vida de quienes las experimentan. La comprensión de estos trastornos y su diagnóstico adecuado son esenciales para proporcionar el apoyo necesario y diseñar estrategias adaptadas que permitan a las personas afectadas alcanzar su máximo potencial. La identificación precoz permite iniciar intervenciones que pueden mejorar significativamente la calidad de vida de quienes viven con estos trastornos, mientras que la falta de diagnóstico se asocia con múltiples resultados negativos para la salud pública, se genera una alta comorbilidad y se produce un cambio evolutivo de los síntomas a lo largo del tiempo que genera cada vez más problemas y gasto sanitario (Alcaraz Beltrán y Araujo Jiménez, 2021; Eng et al., 2024; Pohl, 2020; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

1.3. Justificación para la realización de esta investigación.

En la actualidad, existe una tendencia preocupante: hay un mayor número de niños diagnosticados de síndrome de Asperger y TDAH en comparación con niñas. Este desequilibrio en la proporción de

diagnósticos entre géneros ha suscitado la atención de investigadores y profesionales de la salud mental. Algunos estudios sugieren que este fenómeno puede deberse a sesgos de género presentes en los criterios de diagnóstico, lo que plantea interrogantes importantes sobre la identificación y evaluación de estas condiciones en ambos sexos ((Hidalgo et al., 2022; Sapkale y Sawal, 2023).

En vista de la posibilidad de infradiagnóstico asociado al género y debido a que el diagnóstico temprano de ambas entidades es crucial para el futuro de las personas que las padecen, se lleva a cabo este trabajo de investigación con el fin de constatar la evidencia actual sobre el tema.

2. OBJETIVOS

2.1. General

- Analizar y comprender la última evidencia sobre variaciones de género en el diagnóstico de Asperger y TDAH con el fin de mejorar el diagnóstico en niñas y poder optimizar estrategias de intervención y tratamiento.

2.2. Específicos

- Recogida de información sobre:
    - Promoción de la sensibilidad de género en la evaluación y visualización de herramientas adecuadas.
    - Identificación y abordaje de sesgos de género en el diagnóstico.
    - Existencia de protocolos diagnósticos sensibles al Género
    - Como facilitar la comunicación y como poder realizar intervenciones personalizadas dentro de equipos multidisciplinares.
    - Fomentar la conciencia y la formación especializada sobre el tema.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión bibliográfica y lectura crítica de la evidencia con metodología sistemática de revisión de artículos científicos de las principales bases de datos, portales y plataformas en el ámbito de las ciencias de la salud (PubMed, Cuiden, Embase, Scopus, CINAHL, Cochrane Library, PsycINFO, Web of Science, Dialnet, Scielo). Además, se ha efectuado búsqueda de guías de diagnóstico de entidades sanitarias en Google académico.

Se ha tenido en cuenta la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) y se ha evaluado la calidad de los artículos, mediante la Iniciativa Mincir, en el caso de los estudios observacionales descriptivos y, para el resto de estudios, el Programa de Habilidades en Lectura Crítica Español CASPe (Critical Appraisal Skills Programme Español).

Para la búsqueda bibliográfica se han utilizado los descriptores en Ciencias de la Salud DeCS/MeSH: Síndrome de Asperger, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, TDAH, Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención, Trastorno de Hiperactividad y Déficit de Atención, Trastorno Hipercinético con Déficit de la Atención, Trastorno o Síndrome Deficitario de la Atención con Hiperactividad, Trastorno por Déficit de Atención, mujer, perspectiva de Género.

Durante la búsqueda bibliográfica los DeCS/MeSH se han combinado con los operadores boléanos: “AND”, “OR”, “NOT”

Los criterios de inclusión de los artículos han sido:

- Artículos centrados específicamente en la experiencia de mujeres con síndrome de Asperger y/o hiperactividad, que brinden información y perspectivas relevantes sobre cómo estas condiciones se manifiestan en el género femenino, o, investigaciones que aborden de manera significativa tanto el síndrome de Asperger como el TDAH, con o sin hiperactividad.
- Los artículos deben ser investigaciones científicas, estudios clínicos o revisiones sistemáticas que cumplan con estándares

rigurosos de metodología y análisis. Se han incluido artículos que ofrecen diversas perspectivas, incluyendo investigaciones clínicas, psicológicas y sociológicas, para obtener una comprensión más completa del tema.

Los límites que se han establecido para la inclusión de los artículos obtenidos en la búsqueda bibliográfica han sido:

- Idioma: castellano, valenciano, inglés, francés o portugués.
- Disponibilidad de texto completo.
- Edición con antigüedad inferior a 2019 a excepción de dos artículos de 2018 que se consideraron relevantes para este trabajo de investigación.

Se han excluido los artículos que no estaban dentro de los criterios de inclusión y/0 de los límites.

La pregunta de investigación se la elaborado según el formato PICO:

- P: Niñas con síndrome de Asperger y/o TDAH. Población a estudio
- I: Recogida de información sobre sesgos de género en el diagnóstico
- C: Diagnóstico sin tener en cuenta variabilidad de genero
- O: Mejora en el diagnóstico y en la calidad de atención en niñas con síndrome de Asperger y/o TDAH.

4. RESULTADOS

Los trastornos del espectro autista y el TDAH implican deficiencias en el ámbito social, cognición, procesamiento de la información, funcionamiento subjetivo, dificultad de concentración, etc., pero no existe un patrón único. Existen numerosas variables genéticas, ambientales, sociales y cognitivas. Afecta a personas en todas las etapas de la vida, clases sociales, razas, etnias y genero (Eng et al., 2024; Hidalgo et al., 2022).

En primer lugar, se ha se exponer que diversos autores señalan la problemática de los adultos en general, hombres y mujeres, cuando padecen algún trastorno del espectro autista y/o TDAH y no han sido diagnosticados en la infancia. A la vez los adultos con estas patologías también refieren dificultades de acceso a servicios psiquiátricos adecuados a sus necesidades. Por añadidura, diferentes estudios exponen que los adultos con trastorno del espectro autista son más susceptibles de padecer experiencias vitales negativas que incluyen problemas laborables, económicos y domésticos. También hay estudios que relacionan el TDAH en adolescentes y adultos con mayor riesgo de padecer accidentes de tráfico cuando conducen. Por otra parte, se constata escasez de estudios centrados exclusivamente en mujeres o que contienen el mismo número de individuos de ambos sexos. Asimismo, se señalan tres características que pueden predecir baja calidad de vida y, estas son, ser mujer, tener una condición mental asociada y padecer cierta severidad de los síntomas del autismo o TDAH. Todo esto justifica, según diversos autores, la importancia de estudiar el entorno de las personas que padecen dichos trastornos (Cao, Deakin, Gill, 2023, Helgesson et al, 2023; Hidalgo et al., 2022, Liu et al., 2023).

Con respecto a las diferencias por género, las mujeres con trastorno del espectro autista y TDAH presentan en gran porcentaje conductas de camuflaje de las conductas que son diferentes a las que realizarían sus iguales sin patologías. Las conductas de camuflaje provocan dificultad en el diagnóstico y aumento de patologías psicopatológicas, problemas del estado de ánimo, autolesiones, conductas suicidas, problemas de autocuidado, y alteraciones de la alimentación. El acceso tardío o no acceder nunca a los servicios de salud mental por falta de diagnóstico derivan en numerosos problemas de salud. A su vez, en las mujeres con trastorno del espectro autista en su gran mayoría, con la finalidad de agradar, ponen en marcha mecanismos para copiar e imitar actitudes y comportamientos (Hidalgo et al., 2022; Martin, Dourish y Higgs, 2023).

Hidalgo et al., 2022 y Mazurkiewicz Rodríguez y Marcano, 2021, manifiestan que el bienestar percibido en mujeres con trastornos del espectro autista y/o TDAH es menor, comparado con la población general, pero también comparado con la población masculina con trastorno

del espectro autista. Estos autores relacionan el bienestar personal con la calidad de vida (entendida esta como la unión de factores que abarcan ámbitos personales, sociales, familiares, económicos y ambientales) y abarca la sensación de vivir la propia vida de forma satisfactoria. La calidad de vida se relaciona con la felicidad.

Por otro lado, con respecto a las formas de manifestarse el TDAH, según diversas investigaciones, en niños se manifestarían ciertos rasgos específicos, sobre todo desinhibición o impulsividad, mientras que en las niñas se observarían problemas de desatención y aprendizaje y alteraciones del habla y del lenguaje, además de problemas a nivel de habilidades cognitivas e intelectuales. Estos estudios añaden que también existen diferencias de género en aspectos como, rendimiento académico, funcionamiento social y motricidad fina, así como diferencias en la actuación y las repercusiones que se dan en los progenitores. A su vez al comparar niños y niñas con TDAH se ha observado que las niñas tienen más obstáculos intelectuales y el nivel de hiperactividad más bajo. En las niñas se da en menor número la aparición de otras conductas denominadas de "externalización" ("externalizing behaviours"). En otro orden de cosas las investigaciones señalan que, aunque en ambos géneros se dan dificultades en las relaciones sociales, en el genero femenino las conductas consideradas inapropiadas tienen un mayor efecto negativo en el establecimiento de relaciones, en especial entre el establecimiento de relaciones entre iguales. En los niños, al darse más la hiperactividad, se produce menor acercamiento entre iguales, pero a su vez, los niños presentan mejor comunicación, menos afectación de las opiniones negativas y mejor autoconcepto, aunque tienen problemas y pueden tener vivencias de exclusión. Muchos niños con TDAH establecen vínculos de rivalidad entre sus iguales. Por el contrario, las niñas con TDAH, aunque presenten menos hiperactividad, consiguen en menor medida que los niños amistades entre iguales. Las amistades de las niñas con TDAH son pocas y muy conflictivas y se diferencian especialmente con los niños con TDAH en que intentan interacciones sociales de mutua colaboración en sus colegios. Los niños expresan en mayor medida que las niñas incomodidad por no adquirir el liderazgo durante los juegos entre iguales y preocupación a ser mal considerados en

los juegos, por tener menos destrezas que el resto de niños y niñas. Se ha observado, en la etapa escolar de la población femenina, mayor timidez y retraimiento (comparado con la población masculina), además de elevado número de alteraciones emocionales y problemas de perfeccionismo. Asimismo, la población femenina con TDAH tiene mayor índice de problemas psiquiátricos de diversa tipología, presenta problemas ansiosos-depresivos, acciones autoagresivas, ideación suicida, baja autoestima, baja autoconfianza, baja tolerancia a los eventos negativos. Las niñas tienden en mayor medida que los niños a pensar que lo que va mal son ellas, algo que tienen en su interior, en su forma de ser o pensar y se culpabilizan de ser ellas el problema y tener ellas el defecto. Al contrario que a las niñas, a los niños les preocupa más que los demás sepan que tienen un problema que los efectos que sus acciones pueden tener en los demás. Con respecto a las habilidades, los niños piensan en mayor medida que no son comprendidos y que tienen capacidades diferentes a sus semejantes, pero las niñas, sin embargo, estas diferencias las perciben como defectos e ineficacias. Por otro lado, a la hora de afrontar el día a día, los niños en edad escolar tienden a realizar actividades que les permitan desconectar de las exigencias a nivel escolar y/o social, mientras que las niñas intentan responder y superar directamente las demandas que se les exigen en el día a día. En este último punto no hay consenso entre todas las niñas, ya que una parte, busca alternativas en actividades donde puedan destacar para conseguir el reconocimiento de los adultos y un prestigio entre iguales. Con respecto a la forma de conseguir comportamientos más adecuados a nivel académico y social, los niños tienden a necesitar en mayor medida un refuerzo directo de una figura que ellos consideran superior, un adulto que pueda ejercer en ellos acciones de premio o castigo. Con relación al tratamiento, en general, las niñas ven de forma más positiva que los niños el uso de medicamentos para el control de los problemas generados por el TDAH. Seguidamente, destaca que los sujetos masculinos en edad pediátrica perciben que los problemas consecuentes del TDAH son problemas para el exterior, es decir, son inconvenientes para otros sujetos diferentes a ellos, mientras que para la población femenina en edad escolar los problemas consecuentes del TDAH son para ellas mismas. Por último, queda señalar que los niños suelen interpretar sus

comportamientos como cualidades incomprendidas en el contexto social o educativo, mientras que las niñas interpretan los comportamientos asociados al TDAH como un defecto que es necesario cambiar (Attoe y Climie, 2023; Roh et al.2023; Uribe., Abarca Brown., Radiszcz y López Contreras, 2019).

Con respecto a las niñas con trastorno del espectro autista se ha encontrado que, aunque los niños con este trastorno prefieren relacionarse con iguales del mismo género, las niñas tienden a relacionarse con otros sujetos con este trastorno, ya sean niños o niñas. Además, incorporan muecas y gestos para ser aceptadas, a diferencia de los niños y tienen mayores habilidades sociales. Las diferencias sociales pueden ser más sutiles en niñas y mostrar habilidades sociales aparentemente mejores. A su vez, niñas presentan menos flexibilidad cognitiva. En lo que se refiere a los intereses restringidos, las niñas muestran normalmente intereses más "normales" como, por ejemplo, lectura de libros, animales, celebridades o moda. Con respecto a los estímulos sensoriales las niñas suelen manifestar más el disgusto por algunos olores. En relación con la comorbilidad asociada, los niños padecen cantidad de alteraciones a la vez. Las niñas tienen más comorbilidad de TDAH, problemas de sueño, ansiedad y depresión que los niños. Por otra parte, las niñas suelen haber sido diagnosticadas anteriormente de trastornos del habla, mientras que los niños de aprendizaje (Hidalgo et al., 2022; Montagut Asunción, Mas Romero, Fernández Andrés y Pastor Cerezuela, 2018; Uribe et al, 2019).

En otro sentido hay que señalar que hay investigaciones que reflejan que las personas con TDAH y trastornos del espectro autista tienen un mayor riesgo de verse implicados en casos de violencia sexual, doméstica y de otros ámbitos. En general se apunta a que las mujeres con estos problemas la sufrirían en mayor medida como víctimas y, aunque aún quedan aspectos por investigar, este riesgo debería de ser tenido en cuenta para realizar educación preventiva en individuos con TDAH y/o trastorno del espectro autista, sus familias y parejas sobre las relaciones románticas y la sexualidad (Arrondo et al., 2023; Hervas y Pont, 2020).

A su vez hay un estudio reciente expresa que las mujeres con TDAH tienen un mayor riesgo de ser madres adolescentes y, además, tienen un

mayor riesgo de desarrollar depresión cuando usan anticonceptivos orales en comparación las mujeres no afectadas por este trastorno (Lundin el al., 2023). Otro estudio afirma que tener un diagnóstico de TDAH aumenta el riesgo de depresión y trastornos de ansiedad posparto (Anderson et al., 2023). A su vez se ha encontrado información sobre los cambios que se producen en las mujeres por las hormonas durante el ciclo menstrual. Se señala que estos cambios influyen en el estado de ánimo, en el empeoramiento de los síntomas depresivos y en la eficacia de la medicación psicoestimulante. Aun así, hay escasez de intervenciones farmacoterapéuticas adaptadas a mujeres con TDAH (de Jong, Wynchank, van Andel, Beekman y Kooij, 2023).

También se ha observado que, aunque en la niñez las niñas con Síndrome de Asperger y/o TDAH pueden ir simulando "normalidad", esto conlleva con un gran esfuerzo que tiene repercusiones negativas en todos los ámbitos. En la adolescencia se hace más complicado simular "normalidad" y las consecuencias se agravan (Hidalgo et al., 2022; Uribe et al, 2019).

Además, hay que señalar que se han observado ciertas anomalías estructurales entre hombres y mujeres que sufren TDAH. Destacan anomalías en las áreas frontoparietales. Estas anomalías pueden representar la principal diferencia entre las mujeres con TDAH y los hombres con TDAH (Lee, Chia Chou y Gau, S.; 2023).

Por otro lado, se constata que la evaluación del TDAH debe abarcar escalas de calificación específicas para el TDAH, pero además debe contener medidas de evaluación de otros aspectos, como coeficiente intelectual, rendimiento académico y mecanismos de adaptación ante adversidades. Debe de tenerse en cuenta las características específicas personales y, en menores de 12 años, debe consultarse a las personas que forman parte del ambiente académico y familiar. En adolescentes y adultos también sería conveniente consultar al entorno, sobre todo, cuando la información propia y ajena sean contradictoria. Otro aspecto para tener en cuenta y que según diversos autores escasea, es la recogida de información sobre respuesta al tratamiento y los cambios personales que se producen en el trascurso de los años. (Alcala y Ochoa Madrigal,

2022; Ayano et al., 2023; Eng et al., 2024, McKechnie, O'Nions, Dunsmuir y Petersen, 2023; Wei et al., 2023).

Con respecto al tratamiento se ha recogido un estudio que afirma que el tratamiento de los adolescentes con estimulantes para el TDAH no se asocia con riesgo más elevado de consumo posterior de drogas, cocaína y metanfetaminas durante la edad adulta joven. Este estudio si ha detectado cierto abuso de estimulantes de prescripción por parte de los adolescentes, aspecto que refuerza la importancia de monitorizar la relación entre esta patología, el tratamiento farmacológico y la posibilidad de abuso de sustancias toxicas, tanto en personas con estas patologías que siguen un tratamiento, como en personas sin tratamiento (McCabe et al., 2023).

5. DISCUSIÓN

Tras esta investigación se ha constatado que la detección de trastornos como el Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el Síndrome de Asperger en niños y niñas, adolescentes, hombres adultos y mujeres adultas, puede ser desafiante debido a presentaciones sintomáticas únicas por género y también porque en muchas ocasiones están pensadas únicamente para la detección durante la niñez. A pesar de esto y tras búsqueda intensa se ha observado que las evaluaciones suelen estar enfocadas en los síntomas que presentan los pacientes masculinos en la niñez. Sólo se ha encontrado una guía de evaluación clínica que sea específica para población femenina, en este caso es únicamente para el síndrome de Asperger, es la realizada por Hénault, Pasin, Attwood y Wicker en 2023. Esto coincide con la constatación en diferentes artículos de la falta de protocolos de salud mental para las mujeres con trastorno del espectro autista y TDAH y con la afirmación de que en la actualidad es necesario más investigación y validar los instrumentos de diagnóstico y recogida de datos en poblaciones históricamente poco estudiadas, como pueden ser los adultos no diagnosticados, mujeres y niñas y minorías raciales/étnicas (Eng et al., 2024; Hidalgo et al., 2022).

En el mismo orden de cosas, numerosos estudios han evidenciado que, aunque existen diferencias entre los niños con síndrome de Asperger

y/o TDAH y las niñas con Síndrome de Asperger y/o TDAH y posteriormente entre los adolescentes y adultos de ambos géneros, cada individuo tiene unas características, una experiencia subjetiva, un entorno social y académico, una cultura, una edad y una amplia diversidad de aspectos concretos, que difieren de un individuo a otro. El diagnóstico y tratamiento de estas personas no puede reducirse a una dicotomía según el sexo. Niños, niñas, adolescentes y adultos con Síndrome de Asperger y/0 TDAH presentan expresiones diferentes a mismas exigencias. El género tiene su papel, pero cada individuo genera sus sistemas de resistencia según las características que envuelven a cada caso, circunstancia y momento particular. Otro aspecto para tener en cuenta es que los niños y niñas con Síndrome de Asperger y/o TDAH son raramente escuchados y comprendidos por su entorno, por lo tanto, sería muy positivo para ellos la escucha activa, sin juzgar, sin recriminar e intentando sacar las cosas positivas de cada individuo. Además, no hay que olvidar que la infancia de las personas con Síndrome de Asperger y/o TDAH deja o pueden dejar huellas de distinto orden. En algunas investigaciones se ha señalado que podría suponer una gran ayuda la creación de servicios de apoyo gratuitos o subvencionados para ayudar a estas personas, incluyendo a todas las personas afectadas de todas las edades, tanto a nivel escolar, como en un futuro para ayudarles a encontrar un trabajo que se adapte (o pueda adaptarse) a sus habilidades, capacidades, preferencias laborales y necesidades ambientales, como, por ejemplo, necesidades sensoriales especiales. A su vez también hay que tener en cuenta los diferentes tratamientos y la necesidad de adaptación según las diferentes características de los individuos (Eng et al 2024; Gémes et al., 2023; Hayward, Kasahara et al., 2023; Lv et al., 2023a; Lv et al., 2023b; McVilly y Stokes, 2019; Uribe et al., 2019).

Por otra parte, sería conveniente el estudio de momentos y circunstancias concretas, como es el caso de las madres autistas y/o con TDAH. Sobre este aspecto se ha encontrado únicamente un estudio. El estudio fue realizado por Pohl et al., en 2020 y se refleja la dificultad que asumían mujeres con alteraciones del espectro autista al tener hijos o hijas y ejercer su papel de madre. Estas mujeres enfrentan a retos únicos. Este estudio refleja que en el caso de madres con síndrome de Asperger

o alteraciones del espectro autista, el estigma que llevan asociado puede empeorar los problemas de comunicación. La recogida de un solo artículo sobre estas circunstancias en la vida de la mujer con alteraciones del espectro autista y/o TDAH, evidencia una necesidad de investigación y difusión de esta problemática, con el fin de lograr mayor comprensión y aceptación entre las personas que interactúan con las madres autistas. Además, la investigación y difusión podría fomentar que estas mujeres se beneficiaran de un apoyo adicional y mejor adaptado. En este tema el personal sanitario tiene un papel destacado como apoyo de la madre con estos tipos de problemas y como educadores de la sociedad y el entorno que rodea a estas mujeres. La mayoría de los artículos sobre el síndrome de Asperger, trastornos del espectro autista y TDAH hablan de la edad infantil y no tienen en cuenta a los adultos y a los procesos a los que un adulto se enfrenta en su día a día.

A su vez, cuando se observan los artículos científicos, se encuentran numerosos trabajos de investigación que no poseen una muestra análoga de población masculina y femenina, incluso hay cierta cantidad de estudios efectuados sólo teniendo en cuenta la población masculina. Además, si se seleccionan sólo los artículos que tengan en cuenta a las mujeres adultas con síndrome de Asperger, trastorno del espectro autista y/o TDAH el número se reduce aún más. Se evidencia la necesidad de más investigación y difusión en ciencias sanitarias sobre diferencias de género en Asperger y TDAH. Estos aspectos son señalados por diversos autores, como, por ejemplo, Alves et al, 2022 y Sapkale y Sawal (2023), Swann et al., (2023) y Yamasue et al. (2022).

En otro orden de cosas, es importante señalar que algunos autores han destacado la existencia de cualidades positivas que destacan en personas con síndrome de Asperger, trastorno del espectro autista y/o TDAH. Estas investigaciones reflejan que todo no es negativo en el hecho de tener trastorno del espectro autista o TDAH, que hay personas con talento prodigioso. En concreto, hay investigaciones que relacionan sinestesia, talento prodigioso y autismo. La sinestesia es una condición por la que una persona experimenta una mezcla de los sentidos, como, por ejemplo, al escuchar sonidos ver colores, o, al escuchar una melodía evocar diferentes gustos. Esta condición se puede dar en cualquier

persona, pero en las personas con trastornos del espectro autista se da con una frecuencia tres veces mayor. Este hecho se puede deber a que tanto el autismo, como la sinestesia implican excesiva conectividad neuronal. En este punto, según señalan las investigaciones, a la literatura actual, aún se le deberían añadir más estudios en este campo. Esta forma de ver las cosas aporta nuevas ideas sobre las posibles manifestaciones de la sinestesia en personas con trastorno del espectro autista y su posible ayuda a producir un talento prodigioso en personas con un perfil cognitivo que, a parte del trastorno del espectro autista, no tiene nada excepcional. En el caso del TDAH los sentidos también están más sensibilizados y podría ser interesante estudiar este tema en individuos con este trastorno. En la actualidad se ha evidenciado una mayor conectividad cerebral en asociación con la sinestesia. La sinestesia puede ser un factor destacado no sólo para la percepción sensorial, puede ser también importante para la mejora del procesamiento social y emocional, de ahí la importancia de la realización de más investigación, ya que, diferentes estudios, han demostrado que numerosos pacientes con síndrome de Asperger, trastorno del espectro autista y/o TDAH tienen elevada destreza en áreas creativas y artísticas. Con relación a esto, se ha visto que los centros escolares con amplia oferta de docencia en educación artística, novedosa, vanguardista y estimulante, que contiene aulas y horarios flexibles que permiten una mayor adaptación de niños, niñas y adolescentes con síndrome de Asperger, trastorno del espectro autista y/o TDAH obtienen mejores resultados académicos y de comportamiento que otros centros que carecen de esta oferta. Esto apunta en la dirección de que una intervención temprana en niñas, niños y adolescentes es de importancia vital a la hora de reducir las consecuencias negativas en la adolescencia y adultez. (Tomasi et al., 2018; Riedel et al, 2020).

Otra de las cosas que en esta investigación se ha visto que precisa de más estudios es el conocimiento sobre los elementos que conllevan a que un individuo tenga síndrome de Asperger, trastorno del espectro autista y/o TDAH. En los estudios consultados se han ido viendo ideas de diferentes factores de riesgo que en la opinión de la autora de este trabajo de investigación es importante tener en cuenta para evitar o

reducir en la medida de lo posible estas patologías. Por una parte, se han constatado algunas pequeñas alteraciones físicas en el sistema nervioso central y por otra parte hay estudios sobre alteraciones metabólicas. Estos últimos señalan que en el desarrollo de estos trastornos están involucrados procesos metabólicos combinados del microbioma intestinal y del huésped. Según estos estudios, estos procesos pueden derivar en diferentes modificaciones genéticas previamente vinculadas a síntomas conductuales en este trastorno (Alcala y Ochoa Madrigal, 2022; Nova, Morales y Ahumada, 2022; Swann et al, 2023; Vacy et al., 2024). A su vez, otros estudios afirman que el uso de antibióticos y otros medicamentos por la madre y, en los primeros momentos de la vida, se relaciona con un mayor riesgo de autismo y TDAH en la infancia (Bang Madsen 2023; Njotto,2023). Al mismo tiempo se ha encontrado que la exposición materna a pesticidas aumenta el riesgo de autismo y TDAH en la descendencia (Xu et al., 2023). A su vez se ha señalado mayor riesgo de TDAH en la descendencia de mujeres que durante el embarazo han sufrido trastornos psicológicos, insuficiencia de vitamina B, reacciones alérgicas o síntomas incapacitantes de dolor muscular (Aljadani et al., 2023). También se han relacionado el consumo materno de ftalatos con mayor riesgo de TDAH en su descendencia. Los ftalatos que son sustancias químicas que alteran el sistema endocrino y se utilizan en productos de consumo cotidiano. A su vez hay sospecha sobre relación entre la exposición prenatal e infantil a insecticidas organofosforados y piretroides y los síntomas del TDAH (Alcala y Ochoa Madrigal, 2022; Fage-Larsen et al., 2024; Andreasen, 2023). Otro estudio apunta a que concentraciones altas como las bajas de hormonas tiroideas maternas, aumentan el riesgo de TDAH en la descendencia (Engel et al., 2023).

6. CONCLUSIONES

El síndrome de Asperger y el TDAH presentan desafíos únicos pero interrelacionados.

Se han evidenciado divergencias significativas en la presentación de síntomas de Asperger y TDAH entre géneros y se ha de enfatizar la

importancia de considerar estas diferencias para intervenciones personalizadas.

El síndrome de Asperger se encuentra dentro del espectro autista y se caracteriza por dificultades en la interacción social, patrones de comportamiento repetitivos y un interés específico en temas particulares. Por otro lado, el TDAH se manifiesta con síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad. Aunque estas condiciones son distintas, existe una sobreposición en ciertos rasgos, lo que a veces dificulta su diferenciación y diagnóstico preciso.

Un enfoque integral en las personas con síndrome de Asperger y/o TDAH desde el diagnóstico temprano hasta la implementación de intervenciones personalizadas y la promoción de la inclusión, es esencial para mejorar la calidad de vida de las personas afectadas.

Uno de los puntos destacados es la importancia del diagnóstico temprano. Tanto el síndrome de Asperger como el TDAH presentan desafíos significativos en el ámbito educativo, social y emocional. Un diagnóstico temprano permite implementar intervenciones y apoyos adaptados a las necesidades individuales, mejorando la calidad de vida y el desarrollo de habilidades sociales y académicas.

La investigación y la conciencia continuas son claves para avanzar y profundizar hacia una comprensión más completa, un apoyo más efectivo para quienes viven con estas condiciones y el desarrollo de intervenciones más efectivas.

La conciencia pública sobre el síndrome de Asperger y el TDAH debe aumentarse para fomentar la comprensión y empatía hacia las personas que las experimentan.

Es esencial la inclusión de las personas con síndrome de Asperger y/o TDAH en entornos educativos y laborales.

La creación de ambientes inclusivos y comprensivos contribuye al bienestar emocional y al desarrollo de habilidades sociales. Adaptaciones en la enseñanza, programas de apoyo y la promoción de la conciencia y aceptación en la sociedad son pasos fundamentales para fomentar la integración y reducir el estigma asociado a estas condiciones.

El abordaje terapéutico de las personas con síndrome de Asperger y/o TDAH debe ser individualizado y adaptarse a las necesidades específicas de cada persona. Intervenciones basadas en la psicoeducación, la terapia cognitivo-conductual y la terapia ocupacional han demostrado ser beneficiosas tanto para el síndrome de Asperger como para el TDAH. En el caso del Asperger, se enfoca en mejorar las habilidades sociales y la gestión de la ansiedad, mientras que en el TDAH se centra en desarrollar estrategias para mejorar la atención y el autocontrol.

La comorbilidad entre el síndrome de Asperger y el TDAH también es un aspecto relevante que considerar. Algunas investigaciones sugieren que un porcentaje significativo de individuos con Asperger también pueden experimentar síntomas de TDAH, en especial la población femenina. Esta superposición de síntomas puede complicar la identificación precisa de cada condición y resalta la importancia de una evaluación exhaustiva y multidisciplinaria.

8. REFERENCIAS

Alcaraz Beltrán, D. K. & Araujo Jiménez, E. A. (2021). Síndrome de Asperger y Función Ejecutiva: Estudio en Población Preescolar en México. Acta de investigación psicológica, 11(2), 95-104..https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2021.2.385

Alcalá, Gustavo Celis, & Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina (México), 65(1), 7-20. Epub 30 de marzo de 2022.https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02

Aljadani, A. H., Alshammari, T. S., Sadaqir, R. I., Alrashede, N. O. E., Aldajani, B. M., Almehmadi, S. A., Altuhayni, A. S., & Abouzed, M. A. (2023). Prevalence and Risk Factors of Attention Deficit-Hyperactivity Disorder in the Saudi Population: A Systematic Review and Meta-analysis. Saudi journal of medicine & medical sciences, 11(2), 126–134. https://doi.org/10.4103/sjmms.sjmms_528_22

Alves, A. L. C., de Paula, J. J., de Miranda, D. M., & Romano-Silva, M. A. (2022). The Autism Spectrum Quotient in a sample of Brazilian adults: analyses of normative data and performance. Dementia & neuropsychologia, 16(2), 244–248. https://doi.org/10.1590/1980-5764-DN-2021-0081

Arrondo, G., Osorio, A., Magallón, S., Lopez-Del Burgo, C., & Cortese, S. (2023). Attention-deficit/hyperactivity disorder as a risk factor for being involved in intimate partner violence and sexual violence: a systematic review and meta-analysis. Psychological medicine, 53(16), 7883–7892. https://doi.org/10.1017/S0033291723001976

Attoe, D. E., & Climie, E. A. (2023). Miss. Diagnosis: A Systematic Review of ADHD in Adult Women. Journal of attention disorders, 27(7), 645–657. https://doi.org/10.1177/10870547231161533

Ayano, G., Tsegay, L., Gizachew, Y., Necho, M., Yohannes, K., Abraha, M., Demelash, S., Anbesaw, T., & Alati, R. (2023). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in adults: Umbrella review of evidence generated across the globe. Psychiatry research, 328, 115449. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115449

Bang Madsen, K., Robakis, T. K., Liu, X., Momen, N., Larsson, H., Dreier, J. W., Kildegaard, H., Groth, J. B., Newcorn, J. H., Hove Thomsen, P., Munk-Olsen, T., & Bergink, V. (2023). In utero exposure to ADHD medication and long-term offspring outcomes. Molecular psychiatry, 28(4), 1739–1746. https://doi.org/10.1038/s41380-023-01992-6

Cao, C., Deakin, C., & Gill, S. (2023). Attitudes of South Australian psychiatrists towards attention deficit hyperactivity disorder in adults. Australasian psychiatry : bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists, 10398562231211132. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/10398562231211132

Cottet, P., Béliard, A., & Nakamura, E.. (2019). Presentation - Concepts, trajectories, and approaches to “agitation” and “non-conforming children”: social and cultural experiences in Brazil. Saúde E Sociedade, 28(1), 6–11. https://doi.org/10.1590/S0104-12902019000001

de Jong, M., Wynchank, D. S. M. R., van Andel, E., Beekman, A. T. F., & Kooij, J. J. S. (2023). Female-specific pharmacotherapy in ADHD: premenstrual adjustment of psychostimulant dosage. Frontiers in psychiatry, 14, 1306194. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1306194

Eng, A. G., Bansal, P. S., Goh, P. K., Nirjar, U., Petersen, M. K., & Martel, M. M. (2024). Evidence-Based Assessment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Assessment, 31(1), 42–52. https://doi.org/10.1177/1073191122114995

Engel, S. M., Villanger, G. D., Herring, A., Nethery, R. C., Drover, S. S. M., Zoeller, R. T., Meltzer, H. M., Zeiner, P., Knudsen, G. P., Reichborn-Kjennerud, T., Longnecker, M. P., & Aase, H. (2023). Gestational thyroid hormone concentrations and risk of attention-deficit hyperactivity disorder in the Norwegian Mother, Father and Child

Cohort Study. Paediatric and perinatal epidemiology, 37(3), 218–228. https://doi.org/10.1111/ppe.12941

Fage-Larsen, B., Andersen, H. R., Wesselhoeft, R., Larsen, P. V., Dalsager, L., Nielsen, F., Rauh, V., & Bilenberg, N. (2024). Exposure to chlorpyrifos and pyrethroid insecticides and symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in preschool children from the Odense Child Cohort. Environmental research, 241, 117679. https://doi.org/10.1016/j.envres.2023.117679

Firmin, T., Mutschler, J., Müller, T. J. (2022). Trouble du déficit de l'attention / hyperactivité (TDAH) à l'âge adulte. Forum Med Suisse, 22(2728):439-445. https://doi.org/10.4414/fms.2022.09087

Gémes, K., Taipale, H., Björkenstam, E., Rahman, S., Gustafsson, K., Tanskanen, A., Ekselius, L., Mittendorfer-Rutz, E., & Helgesson, M. (2023). The role of sociodemographic and clinical factors in the initiation and discontinuation of attention deficit hyperactivity disorder medication among young adults in Sweden. Frontiers in psychiatry, 14, 1152286. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1152286

Hayward, S. M., McVilly, K. R., & Stokes, M. A. (2019). "I Would Love to Just Be Myself": What Autistic Women Want at Work. Autism in adulthood : challenges and management, 1(4), 297–305. https://doi.org/10.1089/aut.2019.0020

Helgesson, M., Kjeldgård, L., Björkenstam, E., Rahman, S., Gustafsson, K., Taipale, H., Tanskanen, A., Ekselius, L., & Mittendorfer-Rutz, E. (2023). Sustainable labour market participation among working young adults with diagnosed attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). SSM - population health, 23, 101444. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101444

Hénault, I., Pasin, V., Attwood, T., y Wicker, B. (2023). Le guide d'évaluation clinique pour le diagnostic du syndrome d'Asperger : le profil féminin. Fédération québécoise de l'autisme. https://acortar.link/pYo6xU

Hervas, A. & Pont, C. (2020). Desarrollo afectivo-sexual en las personas con trastornos del espectro autista. Medicina (Buenos Aires), 80(Supl. 2), 7-11. https://acortar.link/OX7qs6

Hidalgo, P. M., Martínez, M. M., González, A. G., Petisco, L. G., Forcadell, C. A., D'Agostino, C. I., & de la Varga, L. P. (2022). Self-Perceived Quality of Life in Spanish-Speaking Women with Autism Spectrum Disorders. Journal of autism and developmental disorders, 52(12), 5428–5439. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05400-2

Kasahara, S., Takahashi, M., Morita, T., Matsudaira, K., Sato, N., Momose, T., Niwa, S. I., & Uchida, K. (2023). Case report: Atomoxetine improves chronic pain with comorbid post-traumatic stress disorder and attention deficit hyperactivity disorder. Frontiers in psychiatry, 14, 1221694. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1221694

Lee, S. H., Chia Chou, T. L. y Gau, S. S. (2023). Sex differences in medication-naïve adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: A counting Stroop functional MRI study. Biological psychology, 179, 108552. https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2023.108552

Liu, Y., Chihuri, S., Mielenz, T. J., Andrews, H. F., Betz, M. E., DiGuiseppi, C., Eby, D. W., Hill, L. L., Jones, V., Molnar, L. J., Strogatz, D., & Li, G. (2023). Motor Vehicle Crash Risk in Older Adult Drivers With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. JAMA network open, 6(10), e2336960. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.36960

Lundin, C., Wikman, A., Wikman, P., Kallner, H. K., Sundström-Poromaa, I., & Skoglund, C. (2023). Hormonal Contraceptive Use and Risk of Depression Among Young Women With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 62(6), 665–674. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.847

Lv, Y. B., Cheng, W., Wang, M. H., Wang, X. M., Hu, Y. L., & Lv, L. Q. (2023a). Effect of non-pharmacological treatment on the full recovery of social functioning in patients with attention deficit hyperactivity disorder. World journal of clinical cases, 11(14), 3238–3247. https://doi.org/10.12998/wjcc.v11.i14.3238

Lv, Y. B., Cheng, W., Wang, M. H., Wang, X. M., Hu, Y. L., & Lv, L. Q. (2023b). Multimodal integrated intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. World journal of clinical cases, 11(18), 4267–4276. https://doi.org/10.12998/wjcc.v11.i18.4267

Martin, E., Dourish, C. T., & Higgs, S. (2023). Interoceptive accuracy mediates the longitudinal relationship between attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) inattentive symptoms and disordered eating in a community sample. Physiology & behavior, 268, 114220. https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2023.114220

Mazurkiewicz Rodríguez, Héctor José, & Marcano, Beatriz. (2021). Calidad de vida en adultos jóvenes con TDAH diagnosticados en la adultez: revisión sistemática. Actualidades en Psicología, 35(130), 97-113. https://dx.doi.org/10.15517/ap.v35i130.38298

McCabe, S. E., Schulenberg, J. E., Wilens, T. E., Schepis, T. S., McCabe, V. V., & Veliz, P. T. (2023). Cocaine or Methamphetamine Use During Young Adulthood Following Stimulant Use for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder During Adolescence. JAMA network open, 6(7), e2322650. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.22650

McKechnie, D. G. J., O'Nions, E., Dunsmuir, S., & Petersen, I. (2023). Attention-deficit hyperactivity disorder diagnoses and prescriptions in UK primary care, 2000-2018: population-based cohort study. BJPsych open, 9(4), e121. https://doi.org/10.1192/bjo.2023.512

Montagut Asunción, M., Mas Romero, R. M., Fernández Andrés, M. I., & Pastor Cerezuela, G.. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. Escritos de Psicología (Internet), 11(1), 42-54. https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804

Munk Andreasen, S., Frederiksen, H., Bilenberg, N., Andersson, A. M., Juul, A., Kyhl, H. B., & Kold Jensen, T. (2023). Maternal concentrations of phthalates and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD-) related symptoms in children aged 2 to 4 years from Odense child cohort. Environment international, 180, 108244. https://doi.org/10.1016/j.envint.2023.108244

Njotto, L. L., Simin, J., Fornes, R., Odsbu, I., Mussche, I., Callens, S., Engstrand, L., Bruyndonckx, R., & Brusselaers, N. (2023). Maternal and Early-Life Exposure to Antibiotics and the Risk of Autism and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Childhood: a Swedish Population-Based Cohort Study. Drug safety, 46(5), 467–478. https://doi.org/10.1007/s40264-023-01297-1

Nova, R., Morales, G., & Ahumada, D.. (2022). Factores nutricionales y alimentarios asociados al desarrollo y comportamiento del Espectro Autista: Un resumen de la evidencia. Revista chilena de nutrición, 49(6), 753-759. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182022000700753

Pohl, A. L., Crockford, S. K., Blakemore, M., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2020). A comparative study of autistic and non-autistic women's experience of motherhood. Molecular autism, 11(1), 3. https://doi.org/10.1186/s13229-019-0304-2

Riedel, A., Maier, S., Wenzler, K., Feige, B., Tebartz van Elst, L., Bölte, S., & Neufeld, J. (2020). A case of co-occuring synesthesia, autism, prodigious talent and strong structural brain connectivity. BMC psychiatry, 20(1), 342. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02722-w

Roh, H. J., Bahn, G. H., Lee, S. Y., Joung, Y. S., Kim, B., Kim, E. J., Lee, S. I., Hong, M., Han, D. H., Lee, Y. S., Yoo, H. K., & Bhang, S. Y. (2023). Beyond Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Exploring Psychiatric Comorbidities and Their Neuropsychological Consequences in Adults. Soa—ch'ongsonyon chongsin uihak = Journal of child & adolescent psychiatry, 34(4), 275–282. https://doi.org/10.5765/jkacap.230050

Rusca-Jordán, Fiorella, & Cortez-Vergara, Carla. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. Revista de Neuro-Psiquiatría, 83(3), 148-156. https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794

Sapkale, B., & Sawal, A. (2023). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Causes and Diagnosis in Adults: A Review. Cureus, 15(11), e49144. https://doi.org/10.7759/cureus.49144

Swann, J. R., Diaz Heijtz, R., Mayneris-Perxachs, J., Arora, A., Isaksson, J., Bölte, S., & Tammimies, K. (2023). Characterizing the metabolomic signature of attention-deficit hyperactivity disorder in twins. Neuropharmacology, 234, 109562. https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2023.109562

Tomasi, M., Brandes, J., Lopes, J., Klostermann, H., & Cyrino, L. A. (2018). Sinestesia e o transtorno do espectro do autismo (TEA). Revista Brasileira Ciências da Saúde (USCS), 16. htpps://doi.org/10.13037/ras.vol16n55.4852

Uribe, P., Abarca Brown, G., Radiszcz, E. y López Contreras, E. (2019). ADHD and Gender: subjective experiences of children in Chile. Saude soc. 28(1). https://doi.org/10.1590/S0104-12902019181144

Vacy, K., Thomson, S., Moore, A., Eisner, A., Tanner, S., Pham, C., Saffrey, R., Mansell, T., Burgner, D., Collier, F., Vuillermin, P., O'Hely, M., Boon, W. C., Meikle, P., Burugupalli, S., Ponsonby, A. L., & Barwon Infant Study Investigator Group (2024). Cord blood lipid correlation network profiles are associated with subsequent attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder symptoms at 2 years: a prospective birth cohort study. EBioMedicine, 100, 104949. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.ebiom.2023.104949

Wei, W., Chen, L., Zhou, H., Liu, J., Zhang, Y., Feng, S., Bai, Y., Leng, Y., Chang, E., & Huang, L. (2023). Safety profiles of methylphenidate, amphetamine, and atomoxetine: analysis of spontaneous reports submitted to the food and drug administration adverse event reporting system. Frontiers in pharmacology, 14, 1208456. https://doi.org/10.3389/fphar.2023.1208456

Xu, Y., Yang, X., Chen, D., Xu, Y., Lan, L., Zhao, S., Liu, Q., Snijders, A. M., & Xia, Y. (2023). Maternal exposure to pesticides and autism or attention-deficit/hyperactivity disorders in offspring: A meta-analysis. Chemosphere, 313, 137459. https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2022.137459

Yamasue, H., Kojima, M., Kuwabara, H., Kuroda, M., Matsumoto, K., Kanai, C., Inada, N., Owada, K., Ochi, K., Ono, N., Benner, S., Wakuda, T., Kameno, Y., Inoue, J., Harada, T., Tsuchiya, K., Umemura, K., Yamauchi, A., Ogawa, N., Kushima, I., … Okada, T. (2022). Effect of a novel nasal oxytocin spray with enhanced bioavailability on autism: a randomized trial. Brain : a journal of neurology, 145(2), 490–499. https://doi.org/10.1093/brain/awab291

RELACIÓN ENTRE SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO Y SALUD MENTAL: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MUJERES MIGRANTES Y AUTÓCTONAS RESIDENTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

EVA IZQUIERDO SOTORRÍO
MARÍA RUEDA EXTREMERA
IRENE CARO CAÑIZARES
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

ANDREEA GABRIELA PANA
Universidad de Alcalá (UAH)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. SALUD MENTAL

Entre las múltiples definiciones de salud mental, la Organización Mundial de la Salud (OMS) especifica en el preámbulo a su constitución que la salud mental es un estado que permite el desarrollo óptimo físico, intelectual y afectivo del individuo persona en la medida en que no perturba el desarrollo de sus semejantes (WHO, 1995). Es un estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad. Por este motivo, la salud mental está relacionada con la promoción del bienestar, la prevención de trastornos mentales y el tratamiento y rehabilitación de las personas afectadas.

En cada sociedad la salud mental se concibe de forma diferente. Estas diferencias son mayores cuando se analizan situaciones con una fuerte influencia psicosocial (Seoane y Garzó, 2010). Estos motivos reflejan la dificultad que, desde un punto de vista transcultural, entraña la

realización de una definición única de la salud mental. Sin embargo, se admite y comparte que es un concepto más amplio que la ausencia de trastornos mentales y se entiende que abarca, entre otros aspectos, el bienestar subjetivo, la autonomía, la competencia, la percepción de autoeficacia, la dependencia intergeneracional y la autorrealización de las capacidades intelectuales y emocionales (OMS, 2002). Por último, hay que diferenciar el malestar del trastorno mental diagnosticable, requiriéndose el cumplimiento de unos criterios para este último (OMS, 2002). Sin embargo, que el malestar de las personas no se pueda diagnosticar, no quiere decir que no exista sufrimiento, que no requiera atención o que no exista riesgo de desarrollo de una enfermedad mental. Un buen estado de salud mental no solo sería la ausencia de enfermedad o sintomatología, sino que tendría que ir unido a aspectos más amplios del bienestar, como puede ser la autonomía, la satisfacción o la autoeficacia (Flórez Alarcón, 2014).

1.1.1 Salud mental y migración

La migración es un suceso estresante que puede influir en el bienestar y la salud, tanto mental como física, de las personas migrantes. Entre otras causas, se puede atribuir a los efectos retardados de la acumulación de inequidades, tanto en el lugar de origen como en el destino, la exposición crónica a peligros y riesgos, a formas de vida precarias y a la discriminación.

La relación entre migración, estrés y presión psicológica ha sido analizada en diversos estudios (Berry y Kim, 1988; Jerusalem, 1992; Liem et al., 2021), hallándose una relación entre migración y algunos trastornos mentales como trastornos del ánimo, estrés post-traumático y trastorno por somatización (Hovey y Magaña, 2000; Kirkcaldy et al., 2006; Merbach et al., 2008). Por ejemplo, Breslau et al. (2011) encontraron un incremento del riesgo para trastornos de ansiedad y del ánimo entre migrantes mexicanos en EEUU comparado con quienes residían en su país de origen. En esta misma línea, Koh (1998) reseñaba unas tasas significativamente más altas de somatización entre personas migrantes coreanas que entre población autóctona.

No obstante, pese a que la migración es un suceso estresante, no siempre conduce a trastornos mentales dado que la migración también puede constituir una oportunidad de desarrollo positivo. A este respecto, el suceso migratorio puede ser percibido como positivo o negativo, dependiendo esta valoración de múltiples factores que incluyen: el estatus socioeconómico (Syed et al., 2006), el nivel de educación, la historia y razones migratorias, rasgos personales (como la resiliencia), la situación social y el apoyo social (Aichberger et al., 2012).

En el presente trabajo nos centraremos en la sintomatología psicológica relativa a las áreas depresiva, ansiosa, somática y de disfunción social, dada su alta prevalencia en los estudios sobre procesos migratorios y salud mental, unido a la alta comorbilidad entre ellas (Achotegui, 2002, Osma et al., 2021).

1.1.2. Sintomatología depresiva

La depresión puede expresarse como tristeza, como un desorden mental y como un síntoma asociado con una variedad de desórdenes psiquiátricos, lo que dificulta su estudio y aumenta las dificultades conceptuales (Kleinman y Good, 1985; Herman et al., 2022). En general, la depresión se caracteriza por una combinación de tristeza, desinterés por las actividades y pérdida de energía. Otros síntomas que pueden aparecer son la disminución de la confianza y autoestima, sentimientos injustificados de culpabilidad, ideas de muerte y suicidio, una menor capacidad de concentración, y la aparición de trastornos del sueño y la alimentación (OMS, 2002).

1.1.3. Sintomatología ansiosa

La ansiedad es un estado orientado hacia el futuro que se caracteriza por un afecto negativo y en el cual una persona se concentra en la posibilidad de un peligro o una desgracia incontrolable.

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) define la ansiedad como un estado de ánimo negativo caracterizado por síntomas corporales de tensión física y aprensión respecto al futuro. Es positiva en niveles moderados porque es un estado de ánimo orientado hacia el

porvenir y de preparación, pero el problema aparece cuando las reacciones de ansiedad son muy intensas, duran demasiado tiempo, producen mucho malestar o no están en sintonía con la situación (Barlow y Durand, 2003; González-Blanch et al., 2021).

1.1.4. Sintomatología somática

Existen diferentes concepciones que tratan de explicar lo que se entiende por somatización. En el DSM-5 (APA, 2013) se describe como un patrón crónico de conducta de enfermedad, en el que la presencia de síntomas somáticos por sí mismos (independientemente de la posible enfermedad subyacente) ocasionan malestar y deterioro clínicamente significativos. Para la CIE 11 (OMS, 2020) el elemento común es la experimentación de problemas en la relación que la persona mantiene con su cuerpo. Estas definiciones apuntan a que la característica central no es la sintomatología física en ausencia de una enfermedad, sino el impacto que tienen los síntomas en la cognición, la emoción y el comportamiento (López-Santiago et al., 2020).

1.2. Sistema sexo-género

Sexo y género son constructos diferentes pero interrelacionados. No obstante, existe un sesgo habitual en la literatura que los usa indistintamente, como sinónimos intercambiables (Ramos-Lira, 2014). Por lo tanto, es esencial establecer una distinción terminológica y conceptual que permita un análisis adecuado de los resultados científicos. De esta manera, se entiende de forma general que el sexo alude a los aspectos básicamente biológicos y el género a la construcción social.

1.2.1. Sexo

El sexo (OMS, 2024) se define como el conjunto de características biológicas y fisiológicas que incluyen los cromosomas, el sistema hormonal, el cerebro y el dimosfirmo genital y gonadal, así como los caracteres sexuales secundarios (como la distribución de grasas y vello corporal), y los aspectos relacionados con la reproducción y la sexualidad.

Se trata de un concepto multidimensional, que engloba una amplia gama de variaciones biológicas en el espectro sexual (tales como la intersexualidad cromosómica, genética y/u hormonal), pero que se tiende a "comprimir" en una noción binaria (hembra-macho) que omite que ciertos elementos, como los hormonales o cromosómicos, son variables continuas en las que no hay solo dos categorías.

1.2.2. Género

El género no es una característica que existe a priori sino que resulta de la construcción de normas y expectativas sociales que las personas interiorizamos a lo largo de la vida (Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2016). Estas características están asociadas a roles, atributos o funciones sociales (familiares, laborales, relacionales, etc.) que se prescriben socialmente en función del sexo asignado al nacer. Son aprendidas y modeladas por la familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general, desde antes incluso del nacimiento y su construcción es constante.

La construcción socio-histórica y cultural basada en los roles que cada contexto sociocultural asigna al hecho de ser mujer u hombre "prescribe" tanto a hombres como a mujeres una serie de características de personalidad típicas, funciones sociales, relaciones sociales, conductas, etc. que varían en función de la edad, del contexto y por supuesto de la cultura (Martínez-Benlloch, 2007). Estas, estructuralmente, condicionan la vida cotidiana de las personas desde los derechos que se le otorgan, las obligaciones, las expectativas que se tienen de ellas, o las responsabilidades que se espera que asuman. Esta construcción social según hombres o mujeres tiende a la dicotomía de roles, constriñendo la diversidad humana.

1.2.3. Evaluación del género

Históricamente se han propuesto varias aproximaciones para la evaluación de la variable género: medidas sobre el estrés asociado a la adherencia a las normas de género; medidas relativas o indirectas relacionadas con el género, como por ejemplo el sexismo; y mediante variables de personalidad como la conformidad a las normas y socialización de

género (Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2016). Esta última propuesta es la que aplicaremos en el presente trabajo ya que ha sido ampliamente utilizada dentro del ámbito de la salud.

El ajuste a las normas de género se evalúa a partir de la identificación de una persona con los rasgos tradicionalmente atribuibles al género masculino y femenino. La perspectiva unidimensional de género ha evolucionado para dar lugar a una visión bidimensional de masculinidad-feminidad en la que ambos términos son constructos separados e independientes, siendo por tanto la masculinidad y la feminidad características que las personas desarrollan independientemente de su sexo y biología.

Tradicionalmente, los rasgos instrumentales y expresivos se han opertativizado para representar estos constructos de masculinidad y feminidad, respectivamente (Bem, 1974), haciendo referencia a rasgos psicológicos asociados de forma diferencial con cada sexo en un grupo cultural específico y que son estables en los análisis transculturales (Parsons y Bales, 1955). Bajo la denominación de instrumentalidad tenemos características como: asertividad, actividad, competitividad y agresividad, que se han asociado prototípicamente con los varones. El concepto de expresividad representa rasgos como: sensibilidad, ternura, ansiedad y sociabilidad, que han caracterizado típicamente a las mujeres (Rodríguez Castro et al., 2010).

1.3. Salud mental y género

La influencia del sistema sexo-género sobre la salud es observable en un amplio rango de manifestaciones de salud y su identificación es esencial para la detección, prevención y tratamiento de diversas patologías, tanto físicas como mentales. Muchas diferencias en salud entre mujeres y hombres son debidas al género y no al sexo (Bacigalupe et al., 2020). Comprender esto es esencial en la detección, prevención y tratamiento.

Los procesos y resultados de salud y enfermedad, y de su atención desde los servicios de salud, son en gran medida distintos en mujeres y hombres. En lo que respecta a las enfermedades físicas, la distinta

prevalencia entre mujeres y hombres se explica, en parte, por las diferencias hormonales e inmunológicas. Sin embargo, muchas de ellas no se pueden explicar por las diferencias ligadas al sexo biológico, sino que se relacionan con factores culturales, los roles y estereotipos de género, como la tendencia al sobrediagnóstico en un grupo frente al otro, riesgos específicos de atención ligados a actividades difundidas como masculinas o femeninas, percepciones de enfermedad, conductas de búsqueda de atención, y grado de acceso y de control ejercidos por las personas sobre los recursos básicos para la protección de la salud. Estas diferencias, cuando son injustas y evitables, se convierten en desigualdades (Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2016).

En cuanto a los trastornos mentales, existen diferencias de prevalencia constatadas en multitud de ellos en función del género (Bacigalupe et al., 2020; Matud y Aguilera, 2009). Muchas de estas diferencias son atribuibles a factores socioculturales, como los roles o expectativas que se tienen en función del género. Por ejemplo, respecto al aspecto físico en relación a los trastornos de la alimentación en las mujeres, el consumo de alcohol u otras sustancias, o la atención diferencial en función de síntomas asociados a trastornos mentales (Montero et al., 2004).

Diversos estudios han sugerido que el impacto del género en el proceso de estrés podría estar condicionado por los patrones de socialización tradicionales, que establece roles rígidos asociados a los rasgos de instrumentalidad y expresividad, limitando la orientación de los individuos a la identificación y satisfacción de necesidades (Matud y Aguilera, 2009)

Conforme aparecen trabajos con enfoque de género, se afianza la idea de que el significado que la sociedad confiere al hecho de ser hombre y mujer influye diferencialmente en la salud de las poblaciones al originar comportamientos y actitudes que determinan diferentes grados de riesgo. De acuerdo a la OMS (2013), un amplio número de estudios aportan evidencia de que las diferencias de género contribuyen significativamente a la prevalencia diferencial de depresión y desórdenes de ansiedad, falta de autoestima y otros trastornos, que sitúan a las mujeres como población vulnerable. Estas investigaciones muestran que las diferencias socialmente construidas entre hombres y mujeres en cuanto a

sus roles y responsabilidades, estatus y poder, interaccionan con las diferencias biológicas y contribuyen a diferencias en la naturaleza de la salud mental ante los problemas de la vida cotidiana (Bacigalupe, 2020).

1.3.1. Interseccionalidad

Otros aspectos, como la clase social, ser migrante o tener una discapacidad, también interactúan con el género influyendo en la manera de enfermar y de relacionarse con los servicios de salud de los hombres y las mujeres (Hankivsky, 2012).

En el marco de la Comisión de Determinantes Sociales de la Salud de la OMS (CSDH, 2008) se pone de manifiesto la existencia de inequidades que son dependientes de las diferentes esferas que determinan la posición de los individuos en la sociedad como son: la clase social, el género y la etnia.

En este contexto la perspectiva de la interseccionalidad permite analizar los efectos integrados cuando se cruzan varias categorías de vulnerabilidad (sexo, género, origen, clase social, etc.) en un determinado grupo social (Hankivsky, 2012).

2. OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo de esta investigación fue analizar diferencialmente la relación entre rasgos de personalidad asociados al género (expresividad e instrumentalidad) y sintomatología psicológica en función del origen (mujeres autóctonas vs. latinoamericanas residentes en la Comunidad de Madrid).

Nuestra primera hipótesis es que la instrumentalidad se asocia positivamente con la salud mental.

La segunda hipótesis es que el tamaño del efecto en estas asociaciones es mayor en el caso de las mujeres migradas que las autóctonas.

La tercera hipótesis es que el ajuste a la normatividad de género femenina covariará positivamente respecto a los síntomas psicológicos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra inicial estaba constituida por 123 mujeres residentes en la Comunidad de Madrid. La media en edad, en años, de la muestra total fue 36.98 (DT = 10.74, 21-59). La media de edad de las mujeres autóctonas fue 38.48 (DT 11.37, 21-59) años y la media de las mujeres latinoamericanas fue 33.77 (DT 8.52, 23-55) años.

Para evaluar las diferencias entre los grupos en función del origen, se agruparon las participantes según la región de origen: mujeres autóctonas y mujeres latinoamericanas. El 68.3% eran de origen español (n=84) y el resto de origen latinoamericano, entre las de origen latinoamericano 9 eran de origen venezolano, 8 de origen mexicano, 4 de origen argentino, 4 de origen boliviano, 4 de origen peruano, 3 de origen colombiano, 3 de origen brasileño, 2 de origen ecuatoriano, 1 de origen paraguayo y 1 de origen nicaragüense, constituyendo una muestra heterogénea.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Cuestionario Sociodemográfico

Este cuestionario fue elaborado para el estudio y se utilizó para recoger datos de las participantes sobre: sexo, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, estado civil, número de hijos/as, número de hijos/as residiendo en el hogar, nivel de estudios, situación y cualificación laboral.

3.2.2. Cuestionario de Salud de Goldberg GHQ-28 (Lobo, Pérez-Echevarría y Artal, 1986)

Este cuestionario, que mide sintomatología psicológica, consta de 28 ítems y contiene 4 subescalas de 7 ítems que miden: síntomas somáticos (A), ansiedad e insomnio (B), disfunción social (C) y depresión grave (D). Las respuestas son de tipo Likert con 4 opciones. Se utilizó la corrección que consiste en asignar valores de 0, 1, 2 y 3 a cada una de las cuatro posibles respuestas (a, b, c, d). Se realiza el sumatorio de las cuatro subescalas obteniendo sintomatología psicológica en general o

el sumatorio de cada subescala por separado obteniendo el grado de sintomatología que mide cada una de ellas. El valor del coeficiente alfa de Cronbach calculado fue de.89.

3.2.3. Cuestionario de Atributos Personales PAQ (Vergara y Páez, 1993)

Este cuestionario con un total de 24 ítems mide la autoadherencia de las personas a ciertos rasgos denominados: asertivo-instrumentales y expresivo-interpersonales. Cada característica medida por el cuestionario está representada linealmente en una escala bipolar de 5 puntos. Las personas evaluadas deben indicar en qué punto del continuo se encuentran (i.e. de 1 "nada agresivo/a" a 5 "muy agresivo/a"). Tres variables se extrapolan de esta escala: instrumentalidad, instrumentalidad/expresividad y expresividad. Valores altos en las escalas indican mayores niveles en cualquiera de ellas. En este estudio solo se utilizaron las escalas instrumental (alfa de Cronbach =.77) y expresiva (alfa de Cronbach alpha =.51).

3.3. Procedimiento

Se utilizó un muestreo de bola de nieve y mediante asociaciones de migrantes de la CAM. Los cuestionarios se entregaron en papel a las participantes o por medio de internet utilizando google docs. Las participantes colaboraron en la investigación de forma anónima.

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los principios éticos delineados en la Declaración de Helsinki.

3.4. Análisis de Datos

Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Se utilizaron chi cuadrado, t-student, correlaciones (Pearson) y regresión lineal múltiple para los distintos análisis. Las variables predictoras fueron la expresividad y la instrumentalidad y las variables criterio las dimensiones del GHQ-28 (síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social, y depresión grave).

Se usó el paquete informático SPSS en su versión 20.0.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo y diferencial de la muestra y diferencias de media entre las variables objeto de estudio

Respecto al estado civil y cargas familiares no se hallaron diferencias entre los grupos.

Se agrupó el nivel de estudios en tres grupos (básicos: primarios, bachillerato y formación profesional; estudios de grado: diplomatura y licenciatura; estudios de postgrado: máster y doctorado), los resultados indicaron una mayor proporción de mujeres autóctonas con estudios de grado y una mayor proporción de mujeres latinoamericanas con estudios de postgrado (grado: 52.4% vs. 20.5%, postgrado: 39.3% vs. 66.7%, $\chi 2 = 11.11$, $p = .004$). El valor del Coeficiente de Contingencia fue. 29 ($p = .04$), ver tabla 1.

***TABLA 1**. Porcentaje de mujeres autóctonas vs. latinoamericanas según nivel de estudios*

	Autóctona	Latinoamericana	Total
Estudios Básicos	7a	5a	12
	8.3%	12.8%	9.8%
Estudios de grado	44a	8b	52
	52.4%	20.5%	42.3%
Estudios de postgrado	33a	26b	59
	39.3%	66.7%	48.0%
Total	84	39	123
	100.0%	100.0%	100.0%

Cada subíndice indica un subconjunto de autóctonas y latinoamericanas, categorías cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel 0,05.

Respecto al estatus laboral se agrupó a las participantes entre las que tenían trabajo remunerado vs. aquellas que no lo tenían, los resultados indicaron una mayor proporción de mujeres autóctonas con empleo (86.9% vs. 59%, $\chi 2=12.13$, $p = .001$). El valor del Coeficiente de Contingencia fue.30 ($p = 0$), ver tabla 2.

***TABLA 2**. Porcentaje de mujeres autóctonas vs. latinoamericanas según empleo*

	Autóctona	Latinoamericana	Total
Sin empleo	11	16	27
	13.1%	41.0%	22.0%
Con empleo	73	23	96
	86.9%	59.0%	78.0%
Total	84	39	123
	100.0%	100.0%	100.0%

Respecto a la cualificación laboral, los resultados indicaron que una mayor proporción de mujeres autóctonas tenía un trabajo para el que se requería una cualificación y una menor proporción que no tenía empleo o tenía un empleo para el que no se requería cualificación (cualificación: 78.6% vs. 28.25%, sin cualificación: 8.3% vs. 30.8%, $\chi 2 = 28.94$, $p = 0$). El valor del Coeficiente de Contingencia fue.44 ($p = 0$), ver tabla 3.

***TABLA 3**. Porcentaje de mujeres autóctonas vs. latinoamericanas según cualifica-ción laboral*

	Autóctona	Latinoamericana	Total
Sin empleo	11a	16b	27
	13.1%	41.0%	22.0%
Sin cualificación	7a	12b	19
	8.3%	30.8%	15.4%
Con cualificación	66a	11b	77
	78.6%	28.2%	62.6%
Total	84	39	123
	100.0%	100.0%	100.0%

Cada subíndice indica un subconjunto de autóctonas y latinoamericanas, categorías cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel 0,05.

Respecto a las variables cuantitativas, en primer lugar, se realizó el análisis univariado de cada variable. La única variable con asimetría extrema (simetría > 5) fue la depresión grave. Para analizar las diferencias según origen en las variables del estudio, se calculó el estadístico t de Student en aquellas variables que eran simétricas. La única variable que mostró diferencias significativas entre ambos grupos fue la edad (tabla 4).

***TABLA 4**. Medias, desviaciones típicas y t de Student para autóctonas y latinoa-mericanas para edad, sintomatología, expresividad, instrumentalidad.*

	Autóctonas		**Latinoamericanas**		
	Media	Dt.	Media	Dt.	t
Edad	38.48	11.37	33.77	8.52	2.30*
Síntomas somáticos	6.37	3.93	6.69	3.96	-.42
Ansiedad e insomnio	6.51	4.19	7.33	5.39	-.92
Disfunción social	6.99	2.91	7.62	3.37	-1.00
Expresividad	19.07	2.98	18.67	2.91	.71
Instrumentalidad	15.14	3.89	16.36	3.98	-1.60

* p <.05

4.2. Relación entre las variables predictoras y criterio (correlaciones y regresiones)

4.2.1. Correlaciones

En el análisis de la muestra latinoamericana, se observó que la instrumentalidad actúa como un factor protector significativo en relación con la salud mental. Específicamente, se encontraron correlaciones negativas robustas entre la instrumentalidad y diversos síntomas, indicando que a mayor instrumentalidad, menor presencia de estos síntomas. Estos incluyen somatizaciones (r = -.64; p <.01), ansiedad e insomnio (r = -.60, p <.01), disfunción social (r = -.72; p <.01) y depresión grave (r = -.49; p <.01). Por otro lado, en la muestra autóctona se encontró que la expresividad se asocia con la sintomatología somática, mostrando una correlación positiva moderada (r =.26; p <.05), lo que sugiere que niveles más altos de expresividad se relacionan con una mayor sintomatología somática.

4.2.2. Regresiones

En la muestra latinoamericana, los análisis de regresión lineal simple revelaron que la instrumentalidad es un predictor significativo de varios síntomas relacionados con la salud mental. Se encontró que la instrumentalidad está negativamente asociada con los síntomas somáticos (t = -5.69, p <.001, R^2 =.40), ansiedad e insomnio (t = -4.52, p <.001, R^2 =.34), disfunción social (t = -6.31, p <.001, R^2 =.51), y depresión grave

(t = -3.42, p <.01, R^2 =.22). Esto indica que un aumento en la instrumentalidad está asociado con una disminución en estos síntomas. Por otro lado, la expresividad también se mostró como un predictor significativo en esta muestra, pero solo para la disfunción social (t = -3.24, p <.01, R^2 =.20), sugiriendo una relación negativa entre estas dos variables.

En cuanto a la muestra autóctona, se observó que la expresividad es un predictor significativo de síntomas somáticos (t = 2.48, p <.05, R^2 =.06). Esta asociación positiva sugiere que niveles más altos de expresividad están relacionados con un aumento en la sintomatología somática.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio muestran diferencias relevantes de la expresividad y la instrumentalidad como factores de riesgo y protección para la salud mental en mujeres latinoamericanas y autóctonas residentes en la Comunidad de Madrid.

Nuestra primera hipótesis de partida era que la instrumentalidad se asociaría positivamente con la salud mental. Esta hipótesis se cumple en parte, dado que esto solo ocurre en la población latinoamericana en todas las variables criterio. Nuestra segunda hipótesis era que el tamaño del efecto en estas asociaciones sería mayor en el caso de las mujeres migradas que las autóctonas, la cual se corrobora al no hallar relaciones significativas en la muestra autóctona.

Para la muestra latinoamericana, los datos indican que la instrumentalidad constituye un factor protector robusto respecto a las somatizaciones, la ansiedad e insomnio y la disfunción social; y un factor protector moderado respecto a la depresión. Estos resultados coinciden en parte con la literatura existente sobre roles de género y salud, al mostrar que los rasgos tradicionalmente asociados a la masculinidad tienen un impacto positivo en el bienestar de las mujeres (Matud, 2005). Sin embargo, en nuestro estudio solo se observa este efecto en mujeres extranjeras. Este hallazgo podría explicarse por el proceso de adaptación que han hecho las personas migrantes al llegar a una sociedad nueva en la que, además, la normatividad de género parece estar menos marcada,

siendo más adecuado desarrollar características instrumentales. Es posible que el propio proceso migratorio favorezca el desarrollo de cualidades activas que faciliten la autonomía o la autoconfianza, revirtiendo esto en una mejor salud mental (Stillman et al., 2009), resultando plausible que los rasgos instrumentales fomenten una postura activa de solución de problemas (Matud, 2006).

Las personas migrantes enfrentan desafíos específicos como la adaptación a una nueva cultura y, posiblemente, el manejo de las diversas formas de discriminación. En nuestra muestra, por ejemplo, el grupo de mujeres latinoamericanas partía de una situación laboral menos ventajosa respecto al grupo de mujeres autóctonas, a pesar de contar con titulaciones de posgrado en mayor proporción. Estos desafíos pueden hacer que, en el caso de las mujeres, los rasgos instrumentales tales como la independencia, la resiliencia y la adaptabilidad sean más críticos para su bienestar y éxito en el nuevo entorno. Además, este nuevo contexto permitiría una mayor flexibilidad de los roles de género tradicionales, en contraste con sus países de origen. El empoderamiento a través de la capacidad de adaptarse y superar las adversidades en un nuevo país puede ser un factor positivo en las mujeres migrantes, mejorando su autoestima y salud mental (Matud, 2017). Esta sensación de empoderamiento es menos probable que se experimente en el mismo grado por las mujeres autóctonas, puesto que no enfrentan los mismos retos de adaptación al estar inmersas en un entorno social y cultural estable.

La tercera hipótesis planteaba que la expresividad covariaría positivamente respecto a los síntomas psicológicos. Esta hipótesis se cumple solo en el caso de las mujeres autóctonas y para los síntomas somáticos. De hecho, en el caso de la muestra latinoamericana, la relación fue negativa para la disfunción social. Es decir, la expresividad constituye un factor protector moderado respecto a la disfunción social en la muestra de mujeres migrantes. Precisamente por los retos de aculturación que suponen los procesos migratorios, la presencia de rasgos como la sensibilidad, la ternura o la sociabilidad (Rodríguez Castro et al., 2010) puede favorecer la construcción de redes sociales en el nuevo lugar de residencia, limitando el riesgo de disfunción social. Los rasgos expresivos recogen aspectos como la expresión de necesidades, deseos y

preocupaciones, lo que puede facilitar la adaptación a la nueva sociedad, mejorar las relaciones interpersonales y reducir el estrés asociado con el proceso de migración.

Sin embargo, la expresividad, en la muestra autóctona sí parece constituir un factor de riesgo moderado para la sintomatología somática. Algunos modelos explicativos de la ansiedad por la salud (López-Santiago et al., 2020) plantean que ésta depende de las interpretaciones que la persona hace de sus sensaciones físicas y el peligro percibido que, a su vez, se evalúa en función de la probabilidad estimada de padecer una enfermedad, de las consecuencias personales o sociales que se estima que acarrearía dicha enfermedad, del grado de agencia de la persona y de la valoración de poder recibir ayuda en caso de necesitarlo. Aunque el tamaño del efecto es pequeño en nuestro análisis, los resultados podrían obedecer a la explicación de algunas investigaciones (Matud, 2005) que indican que el rol femenino tradicional, que prescribe dependencia, afiliación, expresividad emocional, falta de asertividad y subordinación de las propias necesidades a las de los otros, podría dar lugar a un incremento en algunas sintomatologías como la somática, precisamente porque contribuye a aumentar la estimación de la gravedad de las consecuencias de una posible enfermedad y a minimizar la valoración de poder recibir ayuda.

Conforme aparecen trabajos en el enfoque de género, se afianza la idea acerca del significado que la sociedad confiere al hecho de ser hombre y mujer, y cómo esto influye diferencialmente en la salud de las poblaciones al originar comportamientos y actitudes que determinan diferentes grados de riesgo o de protección. Este estudio se incorpora a este cuerpo de conocimientos, aportando algunos datos sobre cómo este enfoque, sumado a la interseccionalidad, pueden ofrecer información valiosa para la interpretación de las relaciones entre variables psicológicas y sociales, poniendo de manifiesto el impacto de los determinantes sociales y estructurales para la salud de las mujeres.

5.1. Limitaciones y líneas futuras

Este estudio presenta varias limitaciones significativas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de la interpretación de los resultados.

Primero, el tamaño muestral, en especial el de la muestra latinoamericana, lo que puede limitar la generalización de los resultados, al mismo tiempo que puede estar limitando los tamaños del efecto. Además, la heterogeneidad de la muestra latinoamericana puede dificultar la replicabilidad de los resultados en muestras más representativas. Por último, la naturaleza transversal del estudio impide la evaluación de cambios y tendencias a lo largo del tiempo. Estas limitaciones subrayan la necesidad de investigaciones futuras con muestras más amplias y diversas, y estudios longitudinales que permitan una comprensión más profunda y matizada de los temas abordados.

6. CONCLUSIONES

De forma general, se puede afirmar que la instrumentalidad supone un rasgo de protección frente a distintas dimensiones de la salud mental. Esto puede suponer un foco para la prevención e intervención frente a problemas de salud psicosocial en población migrante.

Por su parte, la expresividad muestra resultados variables suponiendo un factor de riesgo o protección según la población de origen y la dimensión de salud.

En este sentido, los resultados obtenidos hacen patente la necesidad de incrementar los estudios que introduzcan la perspectiva de género en el ámbito de la salud y que aborden el efecto que el género (y no el sexo) tiene en la salud mental. Asimismo, el enfoque de la interseccionalidad en este mismo contexto puede arrojar información muy valiosa para explicar estos efectos en grupos específicos que favorezcan la creación de programas preventivos y de intervención ajustados y eficaces.

7. REFERENCIAS

Achotegui, J. (2002). La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural. Ediciones Mayo.

Aichberger, M. C., Bromand, Z., Montesinos, A. H., Temur-Erman, S., Mundt, A., Heinz, A.,... y Schouler-Ocak, M. (2012). Socio-economic status and emotional distress of female Turkish immigrants and native German women living in Berlin. European psychiatry, 27(S2), S10-S16.

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). DSM-5. Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. American Psychiatric Association

Bacigalupe, A., Cabezas, A., Bueno, M. B., y Martín, U. (2020). El género como determinante de la salud mental y su medicalización. Informe SESPAS 2020. Gaceta sanitaria, 34, 61-67.

Barlow, D.H. y Durand, V.M. (2003). Psicopatología. Thompson.

Belloch, A., Sandín, B., y Ramos, F. (1995). Manual de Psicopatología (Tomo 1), McGraw-Hill.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. Journal of consulting and clinical psychology, 42(2), 155.

Berry, J. W., y Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. En P. R. Dasen, J. W. Berry, y N. Sartorius (Eds.), Health and cross-cultural psychology: Toward applications (pp. 207–236). Sage Publications, Inc.

Breslau, J., Borges, G., Tancredi, D., Saito, N., Kravitz, R., Hinton, L.,... y Aguilar-Gaxiola, S. (2011). Migration from Mexico to the United States and subsequent risk for depressive and anxiety disorders: a cross-national study. Archives of general psychiatry, 68(4), 428-433.

CSDH (Commission on Social Determinants of Health). (27 de agosto de 2008). Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. Final report of the commission on social determinants of health. Recuperado el 9 de enero de 2024 de https://www.who.int/publications/i/item/WHO-IER-CSDH-08.1

Flórez Alarcón, L. (2014). Psicología social de la salud: promoción y prevención. El Manual Moderno.

González-Blanch, C., Muñoz-Navarro, R., Medrano, L. A., Moriana, J. A., Ruiz-Rodríguez, P., y Cano-Vindel, A. (2021). Moderators and predictors of treatment outcome in transdiagnostic group cognitive-behavioral therapy for primary care patients with emotional disorders. Depression and Anxiety, 38(7), 757-767.

Hankivsky, O. (2012). Women's health, men's health, and gender and health: Implications of intersectionality. Social science & medicine, 74(11), 1712-1720.

Herrman, H., Patel, V., Kieling, C., Berk, M., Buchweitz, C., Cuijpers, P.,... y Wolpert, M. (2022). Time for united action on depression: a Lancet–World Psychiatric Association Commission. The Lancet, 399(10328), 957-1022.

Hovey, J.D. y Magaña, C. (2000) Acculturative stress, anxiety, and depression among Mexican immigrant farmworkers in the midwest United States. Journal of Immigrant Health, 2(3), 119-31

Jerusalem, M. (1992). Akkulturationsstress und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. Report Psychologie, 2, 16-25.

Kirkcaldy, B., Wittig, U., Furnham, A., Merbach, M., y Siefen, R. G. (2006). Migration und Gesundheit. Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung- Gesundheitsschutz, 9(49), 873-883.

Kleinman, A., y Good, B. (Eds.). (1985). Culture and depression: Studies in the anthropology and cross-cultural psychiatry of affect and disorder. Univ of California Press.

Koh, K. B. (1998). Perceived stress, psychopathology, and family support in Korean immigrants and nonimmigrants. Yonsei medical journal, 39(3), 214-221.

Liem, A., Renzaho, A. M., Hannam, K., Lam, A. I., y Hall, B. J. (2021). Acculturative stress and coping among migrant workers: A global mixed-methods systematic review. Applied Psychology: Health and Well-Being, 13(3), 491-517.

Lobo, A., Pérez-Echevarría, M.J., y Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. Psychological Medicine, 16(1), 135-140.

López-Santiago, J., Arnáez, S. y Belloch, A. (2020). Trastornos de síntomas somáticos y trastornos relacionados. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos, Manual de psicopatología (vol. 2). McGraw-Hill.

Martínez-Benlloch, I. (2007). Actualización de conceptos en perspectiva de género y salud. Programa de Formación de formadores/as en perspectiva de género en salud. Materiales didácticos. Ministerio de sanidad y Consumo. https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/03modulo_02.pdf

Matud, M. P. (2005). Diferencias de género en los síntomas más comunes de salud mental en una muestra de residentes en Canarias, España. Revista Mexicana de Psicología, 22(2), 395-403.

Matud, M. P. (2017). Gender and health. In Gender differences in different contexts (pg. 57-76). BoD–Books.

Matud, M. P. y Aguilera, L. (2009). Roles sexuales y salud mental en una muestra de la población general española. Salud mental, 32(1), 53-58.

Merbach, M., Wittig, U., y Brähler, E. (2008). Angst und Depression polnischer und vietnamesischer MigrantInnen in Leipzig unter besonderer Berücksichtigung ihres Eingliederungsprozesses. Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie, 58(03/04), 146-154.

Montero, I., Aparicio, D., Gómez-Beneyto, M., Moreno-Küstner, B., Reneses, B., Usall, J., y Vázquez-Barquero, J. L. (2004). Género y salud mental en un mundo cambiante. Gaceta sanitaria, 18(suppl 1), 175-181.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2002). Salud mental. Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Informe de salud en el mundo. OMS. https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_es.pdf

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2015). The European mental health action plan 2013–2020. https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789241506021

Organización Mundial de la Salud, OMS (2020). Clasificación internacional de Enfermedades (11ª rev.)

Organización Mundial de la Salud, OMS (2024). Salud sexual. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

Osma, J., Peris Baquero, O., Quilez Orden, A., Suso Ribera, C. y Crespo Delgado, E. (2021). Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales. En E. Fonseca Pedrero (Coord.), Manual de tratamientos psicológicos. Adultos. Pirámide.

Parsons, T. y Bales, R.F. (1955) Family, Socialization and Interaction Process. Free Press.

Ramos-Lira, L. (2014). ¿ Por qué hablar de género y salud mental?. Salud mental, 37(4), 275-281.

Rodríguez Castro, Y., Lameiras Fernández, M., Magalhaes, M. J., y Carrera Fernández, M. V. (2010). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/madres y docentes. Summa psicológica UST, 7(2), 67-74.

Sánchez-López, M. P., Sánchez, F., Rivas, R., Cuéllar Flores, I., y Díaz-Morales, J. F. (2009). Towards a measurement of gender. School and health, 21, 323-330.

Sánchez-López, M. P., y Limiñana-Gras, R. M. (Eds.). (2016). The psychology of gender and health: Conceptual and applied global concerns. Academic Press.

Seoane, J. y Gazón, A. (2010). Psicología social de la salud. En J. Vallejo y C. Leal (Eds). Tratado de Psiquiatría, 2ª ed., Vol I. Ars Médica.

Stillman, S., McKenzie, D., y Gibson, J. (2009). Migration and mental health: Evidence from a natural experiment. Journal of health economics, 28(3), 677-687.

Syed, H. R., Dalgard, O. S., Dalen, I., Claussen, B., Hussain, A., Selmer, R., y Ahlberg, N. (2006). Psychosocial factors and distress: a comparison between ethnic Norwegians and ethnic Pakistanis in Oslo, Norway. BMC public health, 6(1), 1-9.

Vergara, A.I., y Páez, D. (1993). Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género. Revista de Psicología Social, 8(2), 133-152.

World Health Organization (1995). Constitution of the world health organization.

SECCIÓN VI.

MASCULINIDADES

CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS MASCULINIDADES. REVISIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE LOS ROLES BINARIOS HEGEMÓNICOS

ANDRÉS GUTIÉRREZ DOMÍNGUEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

1.1 GÉNERO

El concepto de **género** engloba las **diferencias culturales y sociales** que se establecen en torno a la división de los individuos en términos de **hombre** y **mujer**, y se supeditan a unas **coordinadas espacio-temporales** concretas (contexto cultural, histórico y geográfico), generando una serie **de expectativas, normas de interacción y percepción sobre los individuos**. Es una realidad transcultural, que se establece de forma diferente en diferentes contextos, aunque la concepción occidental se ha expandido globalmente mediante procesos imperialistas y colonialistas. Es el imaginario colectivo relativo a lo que significa ser hombre y ser mujer.

Este género se **asigna** a los individuos al nacer, principalmente en base a su genitalidad, y se asume y anticipa el posterior desarrollo del comportamiento y expresión de la persona según esta característica anatómica concreta. De este modo, al individuo con pene se le atribuye el género "hombre" y a la persona con vagina se le atribuye el género "mujer", de manera, a priori, inmutable y vitalicia.

Hay varios conceptos concernientes al género que se manejarán a lo largo del estudio, a saber:

- **Identidad de género**: es la experiencia íntima, interna e individual del género en cada persona, la cual puede o no corresponder al asignado en el nacimiento

- **Expresión de género:** manifestación del género a través de la vestimenta, gestos, modo de hablar, expresión corporal y patrones de comportamiento con los demás, y puede incluir la modificación de la apariencia o función corporal mediante procedimientos médicos, quirúrgicos o de otra índole, aunque no necesariamente.

- **Orientaciones sexuales:** capacidad de experimentar atracción sexual, erótica, afectiva, emocional o romántica hacia personas del mismo género, de otro género, de ambos o de ninguno; no tiene por qué estar relacionado con la identidad o la expresión del género.

1.1.1. Norma y validación

Explico el concepto de normatividad y normalidad al que se hará referencia a lo largo del estudio:

-La **normalidad** se entiende como la curva **estadística** gaussiana definida por la **mayor concentración de valores en la media** y la disminución de la frecuencia de valores conforme nos alejamos de la media en ambas direcciones. Por ejemplo, en España se podría decir que una persona adulta con sobrepeso u obesidad es normal, en tanto que hay más personas con sobrepeso u obesidad que personas con peso "ideal" (según los estándares médicos de medición) y que cuanto más se aproxime su peso a la media, más normal será.

-La **normatividad** se entiende como la **correlación** que un **sujeto** del pensamiento tiene con una **idea abstracta y canónica**, conocida como "**norma**" (intercambiable por ideal o prototipo), que es deseable, buena, y una expectativa a la cual aspirar, mientras aquello que se aleja de la norma, es indeseable, malo, enfermo, inválido o no legítimo.

La norma en cuanto al cuerpo en el contexto histórico y geográfico actual, se corresponde con un cuerpo sin sobrepeso, aparentemente saludable, joven, generalmente delgado y con las características atribuidas a cada género exageradas: el realce de las mandíbulas, la barba o la musculatura en el hombre, y el tamaño de las mamas, caderas y glúteos o la ausencia de vello en la mujer. El hecho de que la musculación se consiga de manera no saludable, o que el tamaño de las mamas sea requiera una operación de violencia hacia el cuerpo, no hace que la percepción de la corporalidad resultante sea peor que la de un cuerpo no musculado o un cuerpo con mamas pequeñas, sino que se entiende como un proceso que produce una corporalidad preferible al cuerpo no normativo.

De este modo, una mujer velluda y con mamas pequeñas, o un hombre imberbe y obeso, no serían normativos ya que no se corresponden con la norma concerniente a sus cuerpos, y cuanto más se alejen de estas normas, menos normativos serán (aunque estadísticamente puedan ser normales). La mezcla de características de ambos géneros hace que un cuerpo se aleje aún más de la norma establecida, y sea interpretado progresivamente como menos legítimo y válido en la sociedad.

En la validación social del género de una persona entran en juego:

- La **congruencia, consistencia y uniformidad** de la **corporalidad** de la persona con el **ideal de género**: una mujer se percibirá como mujer más legítima si tiene el pelo largo, mamas notables bajo la ropa, caderas pronunciadas y una cara sin vello, que si no reproduce esta serie de atributos en su cuerpo.

- La **correspondencia** de los **atributos corporales** con los **atributos no corporales** que incorpore la persona (su **expresión de género**): las uñas pintadas, el maquillaje o las faldas, la gesticulación florida, incluso la cadencia en el habla, los términos que se utilizan en el lenguaje y la forma de moverse, son elementos de la expresión del género, que, se validan si son reproducidos por una persona con mamas pronunciadas, cabellos largos y sin vello facial, y se deslegitiman si se reproducen en una persona sin mamas pronunciadas, con vello facial y mandíbulas pronunciadas.

La propia modificación del cuerpo, como el corte de cabello, el afeitado o las operaciones quirúrgicas son la forma en la que la expresión de género modifica la corporalidad y se interrelacionan estos dos campos de validación social del género (prototipo de cuerpo-cuerpo y prototipo de la expresión de género-cuerpo) que no se pueden entender el uno sin el otro.

1.2 Sexo

El **sexo** es la **clasificación** de los organismos en base a sus **características biológicas sexuales y reproductivas**. Se puede definir el sexo biológico como las diferencias físicas y genéticas del cuerpo que se relacionan con la reproducción, por ejemplo, genitales, cromosomas, diferencias hormonales o de órganos reproductivos.

La característica más valorada tradicionalmente para determinar el sexo biológico de una persona es la genitalidad, desde la asociación pene-varón y vagina-hembra, pero las características biológicas sexuales y reproductivas son más complejas que esta concepción. En la biología moderna se entiende que, al menos en los mamíferos, el sexo se entiende en base a tres categorías: **varón, hembra e intersex**. Esta última engloba todo el espectro ambiguo entre las dos primeras, pero incluso en cuanto a lo concerniente a las categorías varón y hembra, se da una pluralidad de combinaciones de diferentes parámetros.

Así pues, se diferencian varios tipos de sexo: el **sexo genético** (cromosomas), el **sexo gonadal** (genitales y órganos reproductivos) y el **sexo fenotípico** (la morfología, lo conocido como caracteres sexuales secundarios). Se conocen diversas situaciones en las que estas tres variables del sexo biológico no son congruentes con la categoría varón o hembra.

Los factores que intervienen en el entendimiento del sexo anatómico o biológico y la importancia que reciben han ido variando en diferentes coordenadas espacio-temporales, de modo que la distinción naturaleza-cultura que se suele hacer al referirse a los sistemas de sexo-género, siendo el sexo biológico entendido como natural e invariable, y el género como social o construido, no serían precisas.

Según Thomas Laqueur, la ausencia de un criterio infalible de determinación del sexo apoya la hipótesis de que la división macho-hembra sea un constructo social que no acoge la gran diversidad de individuos:

> "El sexo, como el ser humano, es contextual. Los intentos de aislarlo de su medio discursivo, socialmente determinado, están […] condenados al fracaso […] ese cuerpo privado, cerrado y estable, que parece subyacer en la base de las nociones modernas de la diferencia sexual, es también producto de momentos culturales e históricos concretos"

1.1.2. Sexo-género

El **sistema sexo-género** es el proceso mediante el cual se **producen y atribuyen roles y expectativas de género** a los **cuerpos** de los individuos en base a sus **características anatómicas, biológicas y sexuales**. Es la dotación de un significado social concreto a un cuerpo. Fue definido por Gayle Rubin, que tipifica este sistema de asignación como jerárquico, que predispone en la sociedad una subordinación de lo femenino a lo masculino. Se han realizado diversos estudios para analizar si la el modelo dimórfico sexo-genérico y su heteronormatividad y desequilibrio estructural entre hombre y mujer, son realidades universales y transculturales. Las conclusiones son diversas, pero en general se considera que el modelo occidental se ha implantado como el modelo de referencia negando o infravalorando otras visiones del género de diferentes contextos socioculturales.

1.1.3. Intersexualidad

Se podría decir que las intersexualidad, o DSD (Desarrollo Sexual Diferente) es uno de los puntos más problemáticos a los que se enfrenta la concepción binaria del género, por lo cual requiere un desarrollo y matización amplios. He aquí algunas definiciones del término:

> Un rango de condiciones anatómicas que no caen dentro de la categoría estándar masculina y femenina. Pueden ser el resultado de variaciones en los cromosomas, hormonas, gónadas o genitales de una persona. [...] La intersexualidad no es en sí un problema médico. Se entiende mejor como una etiqueta utilizada para describir una variedad biológica.
>
> International Commission of Jurists

> Las personas intersex nacen con caracteres sexuales […] que no se corresponden con las típicas nociones binarias sobre los cuerpos masculinos o femeninos. […] Ser intersex está relacionado con las características biológicas del sexo y no tiene que ver con la orientación sexual o la identidad de género de las personas. Una persona intersex puede ser heterosexual, gay, lesbiana, bisexual o asexual, y puede identificarse como mujer, hombre, ambos o ninguna de las dos cosas.
>
> Campaña divulgativa **"Free & Equal"**, de las Naciones Unidas

A menudo se confunden conceptos de sexo, identidad de género, orientaciones sexuales y prácticas sexuales, habiéndose establecido asociaciones que parten de la premisa de que una identidad de género saludable es la que se corresponde con la anatomía, prácticas y conductas acordes a la norma establecida en torno a la misma, respondiendo a un modelo de "coherencia con el hecho sexual", que en psicología se enmarcaría dentro del pensamiento mágico y consiste en razonamientos basados en supuesto informales o no justificados, carentes de pensamiento lógico y que encadenan conclusiones arbitrarias entrelazadas con falacias. Mediante este esquema de argumentación errónea se crean asociaciones del tipo: si pene es igual a hombre, a mayor tamaño del pene más masculino; si mujer es igual a mamas y fertilidad, a mayor tamaño de las mamas, más femenino y fértil.

La proporción de población intersex es difícil de concretar debido a la amplitud del concepto, la disparidad de mediciones, al infradiagnóstico de realidades intersex, y al tabú en las familias y médicos de personas intersex que ha conllevado una ocultación de estas situaciones, pero se ha estudiado que las personas intersexuales llegan a representar entre un 0,05 y un 1,7% de la población, aproximadamente la misma cifra que las personas pelirrojas.

En los protocolos de actuación médica, frente a unos genitales que no son "**médicamente aceptables**", no clasificables en la dualidad de pene-vagina (clítoris "demasiado grande", pene "demasiado pequeño" o diferentes combinaciones) se procede a la "corrección" o "normalización quirúrgica de los genitales". Estas operaciones, más allá de poder generar disfunción del placer y el funcionamiento del aparato genitourinario, pueden dar lugar a situaciones de incongruencia entre el

genital asignado y el esperado o deseado por la persona en su madurez, a la cual se le habrá intervenido **sin su consentimiento**.

En esta situación, la medicina determina la norma de lo que es o no legítimo o aceptable, asumiendo las prácticas sexuales que un individuo debe llegar a desarrollar en su vida adulta y cómo han de corresponderse con sus atributos corporales.

La intervención es aprobada por la familia con el consejo del médico, y determina el género que se decide asignar a la persona intervenida, a la que seguidamente se le prescriben tratamientos hormonales durante la infancia y adolescencia. Según analiza Nuria Gregori Flor:

> "las hormonas se convierten en una fuente constante de vigilancia de la identidad sexual "verdadera" [...] los protocolos exigen la extirpación de todo el tejido gonadal que no corresponda con el sexo asignado. Por ello, una de las normas básicas después de decidirse por un sexo u otro, es: **"eliminar quirúrgicamente los restos de tejido gonadal del otro sexo**". [...] Estas cirugías tienen el pretexto de borrar toda huella posible del otro sexo, que con la pubertad pudiera empezar a actuar y romper esa supuesta identidad de género estable que de forma ideal se habría conseguido"

Entidades etiológicas conocidas que pueden dar lugar a corporalidades intersexuales son la disgenesia gonadal pura, el "pseudohermafroditismo" y "hermafroditismo" (términos considerados estigmatizantes por los colectivos intersexuales), síndrome de Klinefelter (XXY), síndrome de Turner (XO), hiperplasia suprarrenal congénita, síndrome de Morris o de insensibilidad a andrógenos.

Es destacable que, aunque algunas de estas situaciones de diversidad corporal patologías y disfunciones orgánicas, hay muchas combinaciones del sexo que resultan en individuos sanos y no patológicos, siendo intersexual un término biológico descriptivo y no un diagnóstico de enfermedad. Además existen otras situaciones en las que el sexo genético y gonadal es concordante, pero los niveles hormonales, ya sea por quistes ováricos u otras variedades de la síntesis hormonal, produzcan un mayor desarrollo de vello en mujeres o un desarrollo mamario en hombres, que tampoco es patológico per se, sino que acaban produciendo problemas de adaptación y autoestima en quienes se da debido a la

lectura social no normativa que se hace de sus corporalidades y la falta de tolerancia a la diversidad de los cuerpos.

En esta tabla se recogen una serie de asunciones sobre el género que han estado presentes en el manejo de las realidades intersexuales:

PRESOCIAL	Condición intrínseca, biológicamente determinada. No es necesario hacer ningún esfuerzo especial ni consciente para conseguir niños que se eduquen como hombres y niñas que se eduquen como mujeres.
COMPLEMENTARIEDAD	El hombre y la mujer son dos polos, no existe el uno sin el otro, se presuponen el uno al otro, pero son mutuamente excluyentes. Las divisiones sociales, laborales o de otro tipo se consideran complementarias.
ECUACIÓN SEXUALIDAD=PROCREACIÓN	La relación entre hombres y mujeres es crucial para la supervivencia de la especie, por tanto la diferenciación estará biológicamente predestinada. Para unos es considerado un "mandamiento divino" y para otros como "propiedad inherente".
ATEMPORALIDAD	La condición de hombre o mujer en el nacimiento no está sujeta a cambios.
ECUACIÓN APARIENCIA GENITALES EXTERNOS=IDENTIDAD SEXUAL	La masculinidad y feminidad presente y futura puede deducirse de una inspección (superficial) de los genitales externos.

1.3 Antecedentes históricos

Galeno (siglo II d.C.) concibió el sexo de manera unisexual, monista y misógina, a modo de espectro continuo aplicable a cualquier cuerpo, en el cual la reunión de atributos masculinos se concebía como óptima y la ausencia de los mismos (o la presencia de atributos femeninos) se consideraba imperfecta. En otras palabras, no existía una distinción cualitativa entre sexos, sino que se concibió el esquema de sexo masculino que los individuos reproducían en mayor o menor medida, reuniendo los privilegios y el poder conforme más se aproximasen a la norma, y quedando subyugados según se alejasen de ella. Según Aristóteles, una hembra era un varón defectuoso, e incluso planteaban argumentaciones pseudocientíficas en las que explicaban que la temperatura deficiente en el desarrollo embrionario daba lugar a estas diferencias, "imperfecciones" o carencias de atributos masculinos. Los cuerpos ambiguos eran tratados con mayor normalidad, y la distinción de género era un elemento más político.

Este modelo se sostuvo desde su formulación en la época clásica hasta la Ilustración (siglo XVIII), se representaba la corporalidad de manera

unitaria, en base a lo masculino y sin un esfuerzo por hacer una distinción biológica evidente. Las corporalidades intermedias en el esquema hombre-mujer existían y se catalogaban como mujeres barbudas, hombres menstruantes o varones afeminados, y gozaban de una escasa representación y consideración social. En el siglo XVI se documentaron operaciones de cambio de sexo, pero solo de vagina a pene, nunca al contrario, ya que se entendía que los cambios en la genitalidad se debían hacer en sentido ascendente en la jerarquía del sexo. Llegaron a referirse a este tipo de operaciones como "mejorías de sexo".

A partir del siglo XVIII una serie de cambios sociales, como la urbanización, la industrialización o el éxodo rural, fomentaron los cambios en las concepciones de género, las interacciones sociales y afectivas. Empieza a establecerse un dimorfismo sexual radical en el que se polariza en código binario el sistema del género y se realzan en extremo las características de lo masculino en contraposición de lo femenino, sin desprenderse de sus jerarquías previas que siguen situando lo masculino como privilegiado por encima de lo femenino.

La dicotomía sexual se plantea como verdad científica irrefutable y respaldada por la medicina, enfatizando las diferencias entre hombre y mujer como cualidades esenciales, definitorias e indisociables, y rescatando los valores típicos del pensamiento dualista platónico griego. Se asume la complementariedad reproductiva para establecer los polos de lo masculino y lo femenino, que a día de hoy no encajaría con una sociedad en la que las personas estériles o menopáusicas son validadas y funcionantes.

Tras el cambio de paradigma, las anatomías ambiguas pasaron de ser inadvertidas y despreciadas a suponer un riesgo para la armonía del modelo dualista, así que se caracterizaron como malformaciones aberrantes que ponían en peligro el orden social. De igual modo, los comportamientos que reprodujesen patrones de género no normativos se consideraron inaceptables y peligrosos y fueron censurados y corregidos. En este punto cabe mencionar el poder de la psiquiatría para patologizar los comportamientos que no cumpliesen la expectativa de género, como las emociones y la sexualidad femenina, y las realidades trans y no heterosexuales.

La desigualdad y violencia hacia realidades no normativas se justificaban mediante la idea de que no se dañaba a la persona, sino que se perseguía el bien social, y utilizaban herramientas para corregir las "desviaciones de lo normal" y borrarlo de la realidad para evitar su contagio, con terapias de conversión o teorías del "gen homosexual", en la que evitar la reproducción de homosexuales era deseable ya que "atentan contra la reproducción de la especie". El darwinismo social (aplicación de los principios de la teoría de la evolución de Darwin para una supuesta "mejora de la sociedad") y los pensamientos eugenésicos, se utilizaron para validar genocidios, castraciones y mutilaciones, que produjesen la "limpieza social", o la supresión de todo individuo que no encajase en la norma de género, clase y raza.

1.4. Construcción del género

Ann Oakley y la **teoría de la socialización del género**: el género comienza a construirse desde el nacimiento, mediante las influencias y refuerzos dados desde elementos como la publicidad, el cine, la familia, el estado, la educación, la sanidad, la red afectiva y básicamente cualquier elemento de aprendizaje social, presentando referentes de masculinidad y feminidad, y dotándoles de una carga moral positiva, de "éxito social". Además de presentarse ideales diferentes de hombre y mujer, también son desiguales en cuanto a poder:

> Una cultura que otorga poder político y económico al hombre y le otorga prestigio por cumplir los roles de género, invita a una serie de respuestas por parte de las mujeres, a quienes se le niegan derechos y responsabilidades.

Gayle Rubin desafía el modelo de familia heterosexual tradicional y busca una explicación a la desigualdad estructural que sufren las mujeres:

> El género es una división de sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de sexualidad. Los sistemas de parentesco se basan en el matrimonio; por lo tanto, transforman a machos y hembras en 'hombres' y 'mujeres'".

Judith Butler sostiene que el género se ha pensado históricamente de manera "**esencial**" e intrínseca a la persona, pero más que una esencia que nace de las características biológicas, expone que el género es un

"**constructo**", se construye socio-culturalmente y se reproduce por medio de la repetición de comportamientos estilizados. Entiende el género como una actuación o *performance* que se repite de forma ritual y se naturaliza en el contexto de un cuerpo, llegando a entenderse como esencia inherente del mismo.

Cuando se presupone el género de una persona por su genitalidad, se genera una anticipación que es artífice de la realidad que anticipa, es decir, es la propia expectativa la que produce la realidad y la perpetuación del esquema de género. De este modo, el género se trata más de un concepto "*prescriptivo*" que proyecta como deben comportarse los individuos, que "*descriptivo*", que reflejaría las diferentes corporalidades y conductas que existen; los cuerpos no se ven como legítimos por mezclar características atribuidas a ambos géneros o por no encajar en el ideal planteado de dimorfismo y complementariedad exacta de los cuerpos.

1.5. Masculinidad

Connell sostiene que la masculinidad es un conjunto de prácticas, valores y símbolos que se relacionan con el poder y la dominación, y que pueden ser modificados y transformados a través de la acción colectiva y el compromiso social.

Construcción de la masculinidad

El refuerzo de las relaciones de poder, producción, afectividad y simbolismos que reproducen y ensalzan los comportamientos masculinos es el responsable de su perpetuación.

Los comportamientos masculinos tienen una **contextualización** y no siempre se reproducen por hombres. La masculinidad hegemónica engloba comportamientos que se han utilizado, por ejemplo, por mujeres para obtener un puesto de trabajo, o por lesbianas y por hombres trans como parte de su expresión de género, o por hombres homosexuales para evitar recibir una agresión física.

Se debe replantear el significado de estas conductas despojándolas de su asociación férrea con la masculinidad clásica, y entendiéndolas en la variedad de situaciones en las que se recrean.

Ámbito productivo

Se crean constantemente asimetrías en la repartición de roles laborales. Los trabajos intelectuales, de esfuerzo físico, protección o de provisión de recursos del hogar, pertenecen al hombre, mientras que los roles de cuidados, higiene, servicios, transformación de recursos en el hogar para la satisfacción y satisfacción de las necesidades de sus habitantes, son femeninos.

Así se genera una distinción de espacios en la que el **hombre** desarrolla sus funciones en la **esfera pública** y la **mujer** queda relegada a la **esfera privada**.

Esto, además de generar desigualdades de oportunidades, disponibilidad económica y autonomía para la mujer, tampoco se corresponde con las tendencias y capacidades contextualizadas de cada individuo que puede desempeñar mejor un trabajo de cuidados o de producción independientemente de sus genitales.

Ámbito afectivo

La carga emocional la tiene la mujer, mientras que al hombre no se le dota de las herramientas para expresar y mostrar sus emociones, confiriéndole un mutismo emocional y problemas para relacionarse con las emociones generadas por la vida laboral y la exigencia de llevar de recursos al hogar. Se percibe a la mujer como cercana emocionalmente, abierta al diálogo afectivo y relacional, mientras que el hombre se percibe como lejano, pasa mucho tiempo fuera de casa y cuando está se dedica a descansar. Esta diferencia de exigencias marca la crianza y la familia, polarizando sexualmente el comportamiento familiar.

En el **niño**, se considera inaceptable que actúe como mujer, porque se le está educando para desempeñar tareas “de hombre”. Por ello, el niño tiende a construir su identidad distanciándose de la madre, ya que no se le permite identificarse con lo femenino, pero la lejanía emocional del padre dificultará que lo vea como referente, y en mayor o menor medida, los atributos masculinos presentados externamente al hogar, mediante la cultura, la educación, la televisión o el deporte, acabarán de c0nstruir el referente de lo que significa la masculinidad y que

anticipará y creará su identidad masculina. El proceso de oposición a la madre y a sus universo emocional acaba produciendo una indisponibilidad emocional que el hombre en la cultura heteronormativa termina reproduciendo en sus relaciones afectivas, sobre todo como dificultad para enfrentarse a la intimidad y como creación de asociaciones negativas y cínicas sobre la pareja, el matrimonio o la figura materna que son propagadas y reproducidas por el humor y la cultura con la cual es constantemente bombardeado en los medios.

Es difícil encontrar referentes "sanos" de masculinidad, que se construye por oposición a lo femenino, intentando alejarse de la idea de mujer, niño o gay y estableciendo una subordinación de lo femenino, pero también de otras identidades que reproduzcan en menor medida los estándares de masculinidad. La teoría de la hegemonía masculina de Connell argumenta que la reproducción de la masculinidad dominante requiere de la subordinación y dominación de otras formas de masculinidad, además de otros estratos de clase, género y raza.

En la **niña**, los referentes femeninos maternos son asimilables y emocionalmente disponibles, pero los valores de autonomía e independencia del padre le son inaccesibles por su lejanía emocional. Asocia el éxito de sus relaciones afectivas con su valor como persona, ya aprende que es responsabilidad de las mujeres. Sobre todo al relacionarse con hombres, por la carga desigual de trabajo emocional y por la interpretación del vínculo padre-madre que plantea como única forma de aproximarse a la independencia el estar vinculada a un hombre proveedor y emocionalmente indisponible.

Estas reflexiones de la psicoanalista Lynne Layton no representan la pluralidad de situaciones familiares y de crianza, pero por la importancia que la familia heteropatriarcal tradicional ha tenido en la creación y perpetuación de los roles de género que siguen presentes actualmente, encuentro interesante su consideración.

Bell hooks habla de la crisis de la masculinidad contemporánea fruto de su limitación estricta y restringida bajo las reglas de género tradicionales impuestas en el nacimiento, que desde edades muy tempranas

producen la absorción de comportamientos masculinos, perpetuando la idea de poder, dominación y carencia expresión emocional.

Yeimi Colín expone que cuando el hombre no puede satisfacer el rol proveedor o protector impuesto, aunque lo acepta como aun deber legítimo, esto le genera un malestar que le lleva al deterioro de su salud mental y física. Esto junto con la ausencia de herramientas emociones, la asociación de emociones con vulnerabilidad y debilidad, y a la valoración positiva de atributos como la fuerza o la violencia, desemboca en una alta tasa de realización de actos ilícitos y violentos, consumo de drogas, asunción de riesgo y suicidios.

Ámbito sexual

El hombre es premiado por su actividad e impulso sexual abundante, mientras que en la mujer es castigada por el desempeño de su sexualidad fuera del marco de dominación patriarcal y monógama. El hombre acumula el derecho a la propiedad sexual de la mujer.

La vivencia fuera de esta norma es deslegitimada, privando a las mujeres de su esfera sexual y exacerbando la de los hombres. El menor impulso sexual masculino se considera vergonzoso, enfermo e indeseable, y la mayor libertad sexual femenina se censura y se cataloga como promiscua e indecente.

Arquetipos de Jung

Carl Jung planteó la construcción de la masculinidad a través de arquetipos, paradigmas de validación de lo masculino en la sociedad. Jung habla de 4 modelos arquetípicos: el hombre rey, encargado del orden, la organización, el poder, el respeto y la autoridad; el hombre guerrero, encargado del control, la protección y la vigilancia, la defensa de lo "propio" (la familia entra dentro de ese concepto de propiedad) mediante la violencia; el hombre amante, centrado en sus autocuidados, las habilidades sociales, la ausencia de compromiso y lealtad, y el disfrute propio como prioridad; y el hombre sabio, que persigue la acumulación del conocimiento y la erudición, y su aprovechamiento para

causa propia, el reconocimiento de su sabiduría y la proyección de su superioridad.

Los arquetipos coinciden en la acumulación de poder y la desvinculación de las emociones y su gestión, siendo modelos que no tienen por qué reproducirse de manera exacta, combinándose o distorsionándose.

Pilares de la caja de la masculinidad

En el análisis "The Man Box", la caja de la masculinidad, se analiza la serie de elementos que funcionan como pilares de la masculinidad arquetípica:

- Autosuficiencia e independencia emocional
- Atractivo físico natural y despreocupado
- Fuerza, ausencia de debilidad
- Roles rígidos: no tareas del hogar ni cuidados, sí actividad económica productiva
- Heterosexualidad, rechazo a lo gay
- Hipersexualidad, imposibilidad de renuncia al sexo
- Agresividad y control

La construcción de la masculinidad se puede encontrar dentro o fuera de la caja en función de la reproducción de estos elementos, pero la ausencia de estos patrones desvalida y se asocia a la feminidad mediante caricaturas misóginas del hombre menos masculino, con términos ampliamente utilizados:nenaza, moñas, calzonazos, maricón…

2. OBJETIVOS

Este estudio intenta analizar cómo funciona y se construye el género y en especial, la masculinidad, para entender las problemáticas que genera tanto la relación del propio rol del género con el sujeto al que se le impone, como las relaciones de poder desiguales que promueve, con el fin de proponer un marco de revisión crítica de la asignación estricta y

no individualizada de roles de género, y de los propios comportamientos que engloba, principalmente el rol masculino, por su asociación a la violencia y su distanciamiento de la gestión emocional y los cuidados.

Se pretenden recopilar y plantear orientaciones para la aplicación práctica de una pedagogía de cambio social enfocada en el hombre, en tanto que la mujer mediante el feminismo, y las realidades disidentes mediante el movimiento LGTB+, han sido quienes han tenido un papel activo en la transformación paulatina de la concepción del género en los últimos años. Es importante considerar que dichos colectivos sufren una opresión estructural cotidiana que generan, además de muchos problemas de invalidación, confianza y autoestima, emociones de rabia, envidia, frustración, ira, odio o rencor, en muchas ocasiones asociados a la idea de hombre por la repetición de experiencias negativas al interaccionar con figuras y comportamientos masculinos. Es un proceso lógico ante la agresión continuada, y se debe facilitar a las víctimas de esta jerarquía patriarcal herramientas de apoyo, organización y asociación para su protección y la minimización del daño sufrido. Sin embargo, el apoyo a la opresión no modifica los privilegios del poderoso ni su relación de dominación, siendo necesario incidir sobre la concepción de masculinidad que recrea los roles de violencia y desigualdad que queremos eliminar.

Así, la aproximación beligerante, la caricaturización de los discursos de cambio y la segregación permanente de la masculinidad hegemónica del resto de representaciones del género, producen la retroalimentación del odio en los discursos y la imposibilidad de generar referentes, impidiendo el acercamiento y la actuación que se pretende en la figura del hombre.

Se requiere que la figura del hombre, que es la que menor implicación de tiene actualmente con el cambio de los esquemas de género, se configure como actor transformador, mediante el entendimiento de las repercusiones de los estereotipos de género sobre su construcción de identidad, su salud y su forma de relacionarse y los problemas propios y ajenos que genera.

A priori puede parecer una tarea ardua dado que esta transformación implica la revisión de los privilegios masculinos en el sistema jerárquico patriarcal, la pérdida de los mismos en pro de la equidad y la destrucción del esquema del hombre como sujeto político rodeado de objetos subordinados, y de la mujer como objeto de consumo rodeado de sujetos de poder.

Teniendo todo esto en cuenta, es necesario y urgente idear estrategias que faciliten el compromiso social de los diferentes estratos del género, la coordinación de la acción colectiva para la transformación del paradigma de género patriarcal, binario e impositivo.

3. METODOLOGÍA

Para la proposición de soluciones multidisciplinares, se debe estudiar el género multidisciplinarmente. La aproximación al tema se ha realizado mediante la cooperación con personas que estudian el género desde diferentes enfoques (medicina, política, filosofía, antropología, psicología y biología principalmente), a través de colaboraciones en trabajos de fin de grado, la coordinación y participación en talleres y ponencias de reflexión sobre el género, la clase y la raza, desde un abordaje interseccional, y comprendiendo cual es la visión general que tienen del género diferentes colectivos, contrastándolos con estudios y encuestas como "The Man Box", que permiten dilucidar qué factores influyen en la evolución situacional del entendimiento del género.

Se ha hecho una revisión de trabajos que han reflexionado más profundamente sobre la concepción del género en los últimos siglos para recopilar las definiciones y recomendaciones propuestas y utilizadas, complementando con información de colectivos que viven fuera de la norma del género y directrices y campañas de la OMS.

4. RESULTADOS

La **pedagogía** es el pilar central de la transformación de la forma de relacionarse con la norma del género, y se debe entender de forma amplia, desde el abordaje directo mediante las instituciones del estado

hasta la creación de referentes positivos, el fomento del pensamiento crítico y la búsqueda de información o el empoderamiento discursivo.

Se debe plantear desde los conocimientos actuales sobre el aprendizaje, incorporando elementos dinamizadores como el contenido audiovisual, la "gamificación", trabajo en grupo, etc.

La educación debe ser contextualizada biopsicosocialmente, individualizando las capacidades y voluntades de los individuos desde etapas tempranas para ejercer cuidados o producir, desde fuera del encasillamiento en estándares rígidos.

Para conseguirlo, es necesaria la simplificación de la información, la revisión crítica de las vivencias y de la historia y la facilitación y accesibilidad al conocimiento que permita hacerlo, lo que se podría llamar un proceso de "**pedagogización**".

Pensadoras como Butler han postulado nuevas visiones del género y recomendaciones para la anulación del esquema tradicional en un lenguaje enrevesado, complejo y difícilmente accesible para muchas personas. Es necesario un nexo que traduzca esta información adecuándola al receptor, y un fomento de la adaptación a formatos más atractivos actualmente (cómics, podcasts, píldoras…) que garanticen la difusión del contenido.

Butler plantea los actos corporales subversivos como un agente desafiador de las expectativas tradicionales del género, suscitando la equidad en las relaciones sociales y creando una nueva diversidad de identidades. Factores como la clase, la educación o la religión pueden hacer que en muchas personas sea difícil el cuestionamiento radical de las prácticas corporales, siendo necesaria la creación de aproximaciones que permitan un desprendimiento gradual de los estereotipos y roles de género que facilite la tolerancia y el apoyo hacia identidades subversivas, e involucre al mayor número de personas en el proceso de transformación social.

4.1 Creación de nuevas masculinidades

Las nuevas masculinidades son identidades dinámicas que se crean revisando los arquetipos tóxicos de la masculinidad hegemónica, comenzando a crear referentes de masculinidad sanos.

Carlos Gómez Gil aporta que estás nuevas masculinidades deben ser entendidas como un proceso social de nuevas formas de ser y vivir la masculinidad, caracterizadas por la inclusión, empatía, respeto por la diversidad y compromiso con la igualdad de género.

Según Yeimi Colín, el mayor **desarrollo emocional** en los hombres mejoraría la comprensión de las relaciones interpersonales, la autoestima y la confianza, lo cual ayudaría a reducir la necesidad de lo masculino de subordinar a lo femenino y a otras identidades masculinas diferentes. Aumentar la capacidad de manejar conflictos y situaciones estresantes favorecería la disminución de la violencia, y apoyar la expresión y experimentación emocional facilitaría la comunicación y la empatía.

Bell hooks critica las expectativas de la masculinidad buscando un modelo masculino que persiga la igualidad y la empatía, reemplazando la visión patriarcal en la que, el valor de un hombre solo se mide por sus actos, por la de que un hombre es valioso desde que nace por el hecho de existir y no necesita demostrar su valía por el trabajo, y tiene derecho a ser valorado sin la necesidad de cumplir los roles impuestos. Según la autora la transformación de la masculinidad es algo positivo que beneficia a ambos géneros.

Connel pone de manifiesto la necesidad de implantación de políticas públicas que respondan a los cambios necesarios en la masculinidad, en ámbitos de **educación**, **salud**, **violencia**, **paternidad** y **terapia**, nombrando a los hombres de forma clara como agentes del cambio, haciéndoles reconocer la capacidad y responsabilidad que tienen para cambiar las relaciones de desigualdad existentes en las que participan.

5. BIBLIOGRAFÍA

Butler, J. (1990) Gender Trouble: Feminism and the subversion of identify. Routledge

Carmona, D. (2019) ¿Cómo se determina el sexo de un individuo? Desgranando Ciencia

Colín Paz, Y. (2018) Salud, enfermedad y muerte de algunos varones que viven o vivieron la experiencia de la paternidad en la Ciudad de México.

Comisión Internacional de Juristas (ICJ), Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género

Connell R. (1995) Masculinities. Londres: Polity Press

Dowson, T.A. (2000) Why Queer Archaeology? An Introduction, World Archaeology

Giddens, Anthony (1991), "Género y sexualidad". En Sociología, Madrid, Alianza, pp. 131-160.

Gregori Flor N. (2006) Los cuerpos ficticios de la biomedicina. El proceso de construcción del género en los protocolos médicos de asignación de sexo en bebés intersexuales. Antropólogos Iberoamericanos en Red

Hooks, B. (2004) The Will to change: Men, masculinity and Love

International Commission of Jurists. Chapter six: Intersex.

Jung, C. G., Murmis, M. (2009). Arquetipos e inconsciente colectivo. Argentina: Paidós.

Laqueur T.W. (1992) Making sex: body and gender from the Greeks to Freud. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Layton, L. (2004) Who's that girl? Who's that boy?: Clinical practice meets postmodern gender theory, Hillsdale, New York, The Analytic Press

Oakley, A. (1972). Sex, Gender and society. London: Temple Smih

Promundo & UN Women. (1990) The Man Box

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la "economía política del sexo". En Nueva Antropología, Vol. VIII. N. º 30, (pp. 95-145). México: UNAM.

MASCULINIDADES IGUALITARIAS Y COEDUCACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

JULIO ÁNGEL CAMACHO RUIZ
CARMEN MARÍA GALVEZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia. España

INTRODUCCIÓN

Se puede asumir el concepto del género como el conjunto de actitudes, emociones, creencias, comportamientos y actividades que determinan la diferencia entre hombres y mujeres. Todo esto precisa un marco de construcción social que a su vez está marcado por varias singularidades. Primero, es necesario comprender que se trata de un proceso histórico y que se configura a través de diferentes esferas: la esfera laboral, la institucional, la educativa, la normativa, la familia y los grupos de pares o de iguales. Por otro lado, todo este proceso conlleva una jerarquización de estos comportamientos y actividades que los definen como masculinos (a los cuales se le asignan una mayor relevancia) o femeninos (Benería, 1987).

El concepto de género intenta distanciarse del denominado determinismo biológico (Maquieira, 2001) y, además, a nivel social interactúa con otras categorías como la raza y la clase (Connell,1997). Se debe tener en cuenta que los estudios sobre la masculinidad comenzaron sobre los años setenta y que fueron precedidos por diferentes investigaciones académicas feministas. Lo que denota que el grado de aprehensión de la perfección de masculinidad no era objeto de análisis mientras que el rol de la mujer sí, a pesar de ser la alteridad. Bakea Alonso (2016) invita a reflexionar sobre la importancia de incluir a los hombres como "colectivo" de intervención. Su planteamiento se basa en la equiparación del concepto de género con la mujer y en el que por lo tanto se

excluye a los hombres como "colectivo" de intervención. Los hombres (principalmente blancos y heterosexuales) actúan como marco de referencia de otros colectivos (mujeres, niños, personas no binarias…). Es importante tener en cuenta este planteamiento en el proceso de coeducación y cuando se intervenga con perspectiva de género.

En los colegios e institutos, el profesorado que promociona la educación igualitaria, se preocupa en que las niñas obtengan los mismos derechos y privilegios que los hombres en el futuro. Aunque en la mayoría de las ocasiones no sucede igual con los niños, no se promociona que los niños obtengan los mismos derechos y privilegios que las niñas. Desde esta perspectiva, debe fomentarse una educación en emociones no relacionadas con la agresividad y la violencia, como por ejemplo la no participación de los niños en juegos violentos, el derecho a jugar a juegos de niñas, como jugar con muñecas y a utilizar ropas tanto de hombre como de mujer (hooks, 2021).

Otras perspectivas han enfatizado en el desarrollo interno de los hombres, entre las cuales cabe destacar al autor Robert Bly, con su libro Iron John: a book about men que comienza de la siguiente forma: *"Vivimos un momento importante y favorable porque los hombres saben que la imagen de la masculinidad adulta heredada de la cultura popular, están obsoletas, un hombre ya no puede depender de ellas"*. Existen otras posturas conservadoras que recientemente se pueden observar en partidos políticos de extrema derecha que defienden los no derechos de las mujeres ya que valoran la masculinidad como un atributo natural y totalmente necesario para la supervivencia de la especie humana. Es la masculinidad patriarcal y supremacista blanca la que debe dominar y que, de esta forma, no se modifiquen ni se transformen los roles de género patriarcales (hooks, 2021)

W. R, Connell, D. Morgan y Oytein Holter aportan una perspectiva socialista que se centran en las relaciones existentes entre la masculinidad y la jerarquía de clases en nuestra sociedad patriarcal y capitalista. Así, la última corriente que se tratará en esta introducción teórica se centra en las minorías y en la masculinidad, como las propuestas de estructuralismos sociales de K. Plumer.

Siguiendo a Connell (1997) en el desarrollo del concepto de masculinidad, la autora expone una serie de dificultades a la hora de poder desarrollar el término en singular ya que su propuesta a la hora de definir esta noción no busca una concreción de la misma a través de rasgos biológicos, conductuales y normativos. En cambio, enfatiza en las relaciones dentro del género y en cómo se desarrollan, así como en las diferentes formas de desarrollar los mandatos de género en un espacio concreto. Por lo tanto, Connell realiza la siguiente definición de la masculinidad:

> "La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura" (Connell, 1997, p.6)

De esta forma, Connell establece un tránsito de la masculinidad a las masculinidades. Por lo tanto, hace una crítica a los diversos enfoques sobre masculinidad que se realizan en las investigaciones. Intenta transmitir la falta de coherencia en y entre los enfoques, basándose en una serie de argumentos como son que la masculinidad no puede ser un objeto de generalizaciones. También han de verse como un elemento insertado en una estructura social superior. Es por este motivo que, si se observa la organización de esta estructura social, se pueden detectar diferentes tipos de masculinidad y comprender sus procesos de cambio. Por consiguiente, no se puede hablar de una sola masculinidad sino de diferentes tipos de masculinidad. En este sentido, la autora establece que, para definir la masculinidad, haciendo referencia al género, se debe establecer con claridad el momento y la sociedad determinada con unos estereotipos específicos (Connell, 1997). Además, la autora aporta diferentes formas para incluir la masculinidad: en principio, definiciones existencialistas en las que la masculinidad se define con unos rasgos concretos (por ejemplo, la fuerza que es un atributo que cambia según la cultura y el momento); seguidamente, la ciencia social positivista en la que la masculinidad se identifica con lo que los hombres tienen que ser y cuya definición está claramente fundamentada en prejuicios; a continuación, las definiciones normativas en la que la masculinidad se asocia con lo que los hombres deberían ser; por último, también se

encuentra el enfoque semiótico que concibe la masculinidad como contraria a la feminidad, a saber lo masculino es lo no femenino.

Así, partiendo de la estructura y de la organización de la sociedad donde se producen las relaciones de género, Connell (1997) distingue diferentes tipos de masculinidad que ayudan a comprender los procesos de cambio. En primer lugar, la masculinidad hegemónica o tradicional hace alusión al grupo que se encuentra en una posición de dominación absoluta en la sociedad. De esta forma entorno a esta masculinidad se articulan el resto. En segundo lugar, encontramos la masculinidad subordinada que se ubica en una posición de dominación y subordinación en la sociedad, no solo hacia las mujeres, sino también hacia los hombres homosexuales por parte de los heterosexuales. En tercer lugar, la masculinidad cómplice incluye a los hombres que, por un lado, no comparten los principios de la masculinidad hegemónica, pero a la misma vez son beneficiados por las ventajas que aporta este modelo. Aunque ven necesarios muchos cambios para acercarse a la igualdad, no dejan de distanciarse, ni de abandonar sus privilegios. En cuarto lugar, se encuentra la masculinidad marginada que hace alusión a las jerarquías de clase y a las etnias. De esta forma, si la simbolización de la masculinidad hegemónica es el hombre blanco, de clase media que mantiene su poder y privilegios, la representación de esta masculinidad es el hombre no blanco, de clase baja y que se encuentra en una posición de marginación con respecto al anterior.

Desde esta formulación que plantea Connell se sitúa el análisis de la masculinidad desde una dimensión dinámica, histórica, plural, relacional y heterogénea, por lo que no puede darse como fija y crea la necesidad de examinar la masculinidad en el seno de la interacción social.

Otra aportación a tener en cuenta es la realizada por Badinter (1993) que enfatiza en cómo las masculinidades pueden ser relativas y reactivas al mismo tiempo, es decir, esto hace alusión a que cuando las mujeres adquieren su propia identidad, la masculinidad pierde su equilibrio histórico. Esto sucede porque la masculinidad, a través del tiempo, ha sido definida por tres negaciones: no ser un niño, no ser gay y no ser mujer. Por lo tanto, para ser un hombre hegemónico, el varón se tiene

que alejarse de los comportamientos, emociones y actitudes propias de las mujeres.

De esta forma, este autor utiliza el concepto de nuevas masculinidades (Badinter, 1993) ante la crisis que atraviesa la masculinidad hegemónica por la inclusión de la mujer en el espacio público, el empoderamiento femenino y su cambio de roles. Estas masculinidades igualitarias propuestas por este autor proponen un giro hacia modelos más igualitarios y sostenibles. En esta masculinidad, los hombres empiezan a explorar su parte emocional.

Además, para Lozoya (2016), los privilegios son las ventajas que los hombres disfrutan por el simple hecho de ser hombres con respecto a las mujeres. A día de hoy, estos privilegios están arraigados en nuestra sociedad hasta tal punto que no llegamos a plantearnos que fueron impuestos por la fuerza, ya que se mantienen de una forma muy normalizada a nivel cultural y que son reproducidos por hombres y mujeres, a pesar de que el beneficio solo es para los hombres.

En cuanto a los privilegios a nivel familiar, los hombres han sido, históricamente, los receptores de los cuidados. Desde niños han disfrutado de mayor independencia y, de adultos, de mayor tiempo libre. Tradicionalmente, no han participado en las actividades cotidianas, ni en las tareas de los cuidados.

En lo que concierne a los privilegios sexuales, principalmente, hay que incidir que un hombre es muy improbable que sea objeto de una violación. A ellos se les atribuye el deseo y la iniciativa. El hombre promiscuo adquiere, además, prestigio y no le estigmatiza el consumo de pornografía y prostitución, aunque, sin duda, su mayor privilegio es que la penetración es el único signo de una relación sexual completa.

Sobre los privilegios laborales, la conciliación familiar es un problema asignado a las mujeres. A su vez, la maternidad facilita el acceso, la permanencia y la prospección en la trayectoria laboral de los hombres.

Por último -con respecto al tema de los privilegios-, entre los privilegios sociales, el riesgo de un hombre de sufrir una agresión por una pareja o en la calle es prácticamente nulo. Asimismo, la falta de

corresponsabilidad en el hogar favorece el tiempo disponible para el ocio. A la mayoría de los hombres, la paternidad no le modifica su forma de vida. Es por estos motivos que, tradicionalmente, los hombres han sido los dueños del espacio público y han podido acceder a los puestos de toma de decisiones; así como mantenerse en los mismos. Otra cuestión es que los hombres normalizan la posesión del uso de la palabra, siendo, así, su opinión más valorada que la de una mujer experta en el mismo campo de conocimiento. En consecuencia, desde todos estos argumentos se comprende mejor por qué en muchas ocasiones asumen una postura de resistencia a la igualdad.

También es necesario conocer que existe una asociación entre los costes de la masculinidad y la socialización del hombre con múltiples problemas tanto de salud como legales, familiares y sociales. Fomentar una nueva socialización para los hombres los ayudaría a mantener relaciones desde la igualdad que disminuirían estos costes (Keijzer, 1997; Berbegal, 2009; Blanco 2012).

Siguiendo a Simkin y Becerra (2013), se propone la necesidad de profundizar en dos conceptos básicos para analizar las masculinidades en el ámbito educativo: la socialización diferencial y la escuela como agente de socialización. Para los autores la socialización diferencial es una característica de la socialización, es decir, tiene que ver con la influencia que ejercen diferentes agentes para construir una identidad diferente en función del género.

El patriarcado ha configurado la forma de ver el mundo, siendo la escuela un potente agente socializador. Se puede definir la socialización como el instrumento de la sociedad que modela y conforma a la persona. En este proceso las personas aprenden las normas de la sociedad, los valores, los roles y comportamientos en un marco socio-histórico concreto en el que son transformadas por diferentes agentes de socialización. Entre ellos, se encuentran la familia, las comunidades, los grupos de iguales, las instituciones religiosas, los medios de comunicación y la escuela, entre otros. Dentro de los grandes propósitos de la escuela como agente socializador se incluirían: la ejecución de los roles de género, el aprendizaje de las normas sociales, la adherencia a un grupo de

iguales, y la preparación para el proyecto de vida, dando paso al establecimiento de un sistema de valores (Simkin y Becerra, 2013).

Con respecto a la escuela, este agente de socialización también es muy significativo, ya que es el espacio donde se produce la socialización y la educación diferenciada. Es decir, desafortunadamente muchas veces es el lugar dónde se aprende un lenguaje no inclusivo, así como unascostumbres y unas normas sociales marcadas por el patriarcado. Como bien dice bell hooks no existe una educación tradicional, existe una educación patriarcal (hooks, 2021). Estas acciones son totalmente intencionadas y conscientes, pues se siguen realizando en la mayoría de los centros educativos, pese que existen normativas en cuanto a la realización de buenas praxis con enfoque de género.

La escuela ha sido (y sigue siendo en algunos lugares del mundo) un lugar vetado para las mujeres. De hecho, en España, hasta hace muy poco las clases estaban segregadas por sexo. Además, se promovía una educación en la que se orientaban estudios hacia oficios claramente feminizados o masculinizados (Soto, 2021), promoviendo a su vez fenómenos tales como la segregación vertical y la segregación horizontal en el trabajo.

En la actualidad, aunque la mujer ha tenido un aumento de su presencia en las diferentes esferas públicas de la sociedad, sigue existiendo una socialización diferenciada, por lo que no se está llevando a cabo la inserción de la coeducación en las escuelas (Rodríguez, 2010). Esta autora incide en que la mujer tiene una representación más baja en la educación, desde el disfrute de los espacios físicos, como por ejemplo en las actividades deportivas, hasta en los contenidos curriculares. También pone el foco en la importancia de cuestiones como los roles y estereotipos sexistas. Para Elena Rodríguez (2010), también es de vital importancia que los hombres se puedan abrir al mundo femenino, para que aprendan a darle más valor a la mujer. A los niños se les instruye en la figura del guerrero, mientras que a la mujer su educación se ha orientado a la adquisición de las capacidades de los cuidados y el sufrimiento como valor.

La coeducación implica educar en la igualdad. Por lo que este modelo asume la existencia de los fenómenos de socialización diferenciadas y educación patriarcal antes descritos, con el objetivo de poder eliminarlos y garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación igualitaria en la que puedan desarrollar todas sus capacidades y reciban las mismas oportunidades. Se trata de un concepto dinámico y flexible, que debe ser analizado teniendo en cuenta la perspectiva biopsicosocial.

2. OBJETIVOS

Realizar un análisis crítico de las masculinidades igualitarias y la coeducación en el contexto educativo y analizar y proponer recursos para trabajar de forma transversal este tema.

3. RESULTADOS

A continuación, se comentan algunos recursos didácticos para trabajar de forma transversal la temática de las masculinidades igualitarias y de la coeducación. Estas actividades o recursos educativos deben adaptarse a las distintas necesidades y etapas educativas del alumnado.

3.1. Documental "Las educadoras" de Mercedes Sánchez Vico.

Es un documental que pretende visibilizar la extraordinaria labor de 15 mujeres educadoras a favor de una educación por y para la igualdad y de las nuevas masculinidades y trabajan para la consecución de la misma.

[Trailer documental: https://www.youtube.com/watch?v=3tKFA-vaggDY]

Guía didáctica: "Construyendo feminidades y masculinidades alternativas, diversas e igualitarias"

Se trata de una guía didáctica orientada al profesorado para su puesta en práctica en el aula. A través de 4 unidades didácticas se realizan distintas actividades, sobre diferentes temáticas en torno a las desigualdades que permiten afrontar, a través del trabajo emocional y racional, las

dudas, cuestionamientos y resistencias internas, que puedan interpelar a las creencias, actitudes y conductas en torno a las feminidades y masculinidades hegemónicas para así construir nuevas feminidades y masculinidades alternativas, diversas, e igualitarias. En concreto en la U.D.4 se trabajan de forma explícita: las masculinidades tradicionales y alternativas.

Masculinidades en juego

Esta propuesta consiste en la presentación de 4 talleres diferenciados que abordan las siguientes temáticas: masculinidad hegemónica y mandatos sociales, deconstrucción y despatriarcalización, pornografía: la educación sexual por excelencia; y masculinidades sanas. Comienzan con una introducción conceptualizadora, un breve desarrollo argumental, una justificación de por qué es importante tratar estos temas en el aula y, finalmente, las propuestas de taller, con sus metodologías, recursos y bibliografías. También incluye actividades didácticas en torno a cada uno de estos temas.

Programa de AHIGE. IgualES: "Intervención por la igualdad y contra la violencia en Institutos de Enseñanza Media".

Se trata de un Programa a través del cual se realizan talleres de sensibilización, formación y fomento de los valores igualitarios y no violentos con el objetivo de crear grupos de jóvenes (Nodos) que se conviertan en referentes positivos igualitarios y no violentos, para el conjunto de la comunidad escolar. Cuenta con numerosos contenidos, entre los cuales se destacan los que abordan de forma más explícita las Masculinidades Igualitarias:

- La respuesta del hombre ante el avance de las mujeres. Dificultades y consecuencias.
- Emociones y género.
- La ausencia de modelos masculinos igualitarios.
- Construyendo una nueva relación entre chicos y chicas. ¿Qué podemos hacer?

A su vez ofrece una Asesoría/Tutoría de Apoyo, que se realiza de forma presencial 1,5h a la semana en el IES (Institutos de Educación Secundaria), con el objetivo de asesorar y apoyar tanto al profesorado como al alumnado. La duración del Proyecto en cada centro oscila entre un mínimo de 12 semanas (3 meses aproximadamente) y un máximo de 24 semanas (6 meses aproximadamente).

El potencial educativo de los videojuegos en la deconstrucción de la masculinidad hegemónica mediante el método VIGLIAM ("Video games literacy from alternative masculinities").

Se trata de una propuesta didáctica de intervención en el aula, a través del cuestionamiento de los modelos hegemónicos de masculinidad que aparecen en los videojuegos. Una masculinidad que responde a los parámetros de un sistema patriarcal en el que el protagonista es casi siempre un varón blanco, occidental, heterosexual, poderoso, adulto, sin discapacidad y antiecologista.

Este proyecto consiste en una serie de talleres a realizar en el aula donde a través de la visualización de videojuegos, habitualmente utilizados por el alumnado, se desarrollarán actividades de reflexión y debate. Las cuestiones a debatir girarán en torno al género, la raza, la clase social, la orientación sexual, el cuerpo y la naturaleza. Con el objetivo de que el alumnado pueda cuestionar e identificar, comparar y reflexionar sobre los personajes masculinos y femeninos; y construir un modelo de masculinidad empática atendiendo a la igualdad de género, la diversidad cultural, afectivo-sexual, inclusiva, ecologista, empoderada y diversa.

Metodologías participativas para trabajar la diversidad sexual y nuevas masculinidades en el aula

Este material va destinado a la formación del profesorado y para el alumnado de 2º y 3º de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). El proyecto se titula "Jóvenes generando valores: diversidad sexual y nuevas masculinidades a través de lenguajes audiovisuales y redes sociales".

Se divide en 4 temas y concretamente el cuarto es en el que se trabajan las nuevas masculinidades. Este proyecto tiene como uno de sus objetivos despertar el interés del alumnado sobre la diversidad sexual y de género, así como de las nuevas masculinidades a través de una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP) y del trabajo cooperativo.

Para ello sus talleres se dividen en una fase inicial para introducir y cuestionar el tema de masculinidades. A continuación, una fase central en la que se amplían los conocimientos y por último la fase final en la que se reflexiona y se intercambian ideas. Todo trabajado, como se ha especificado previamente, con la visualización de pequeños cortos y documentales relacionados con la temática.

Proyecto Gazteak Berdintasunean 2.0

Este proyecto tiene como objetivo principal la promoción de la igualdad de mujeres y hombres, la prevención de la violencia contra las mujeres y la puesta en valor de actitudes no violentas en la resolución de los conflictos, a través de las nuevas tecnologías y la utilización educativa de las redes sociales. Es una guía didáctica para el profesorado.

Con este material se intenta que el profesorado tenga una herramienta de intervención educativa a la medida de las necesidades que se presentan en el aula. En el documento de actividades que acompaña a este material se proponen ocho actividades basadas en la aventura gráfica, concretamente centrada en un videojuego.

Taller "Nuevas masculinidades, inteligencia emocional y Propósito"

Este taller online lo imparte la federación andaluza *Arco Iris* y está destinado para el alumnado de Educación Secundaria y consta de 2 partes.

En la primera, se aborda el papel que tiene el hombre para que se llegue a lograr la igualdad entre hombres y mujeres y la importancia de su intervención. Para ello se trabajan conceptos tan importantes como el machismo, la necesidad de sentir emociones y expresarlas, etc. En la segunda parte, las actividades se centran en 3 interrogantes: ¿Qué me gusta?; ¿Qué quiero mejorar?; ¿Qué se me da bien?

Todo esto con el objetivo de que el alumnado se dé cuenta de lo importante que es su intervención para mejorar el mundo.

Libro de Raquel Riba Rossy: "Lola Vendetta y los hombres. Una nueva masculinidad es posible"

Con este libro se puede trabajar con el alumnado que no puede haber un nuevo feminismo sino hay una nueva masculinidad, así como, que todos esos roles que nos han ido transmitiendo sobre que los hombres deben ser violentos, valientes y que tienen que salvar a las mujeres no es cierto. Por lo que a través de la obra de esta autora el alumnado reflexionará sobre la importancia de una nueva masculinidad y los cambios que sí se pueden producir en la sociedad con la colaboración de todas las personas.

Libro de Marina Marroqui: "Eso no es amor"

Con este libro a través de pequeños retos reflexionarán y se enfrentarán a sus propios miedos, consiguiendo que se atrevan a pensar por ellos mismos y no como les inculca la sociedad. Además, se trabajarán esos falsos mitos sobre el amor romántico para poder evitar consecuencias mucho más graves que puede conllevar a la violencia de género. Mitos como el de los celos, la media naranja, etc.

Libro de Iria Marañón: "Educar en el feminismo"

Se trata de un libro que permite deconstruir los estereotipos sexistas y analizar la importancia de combatir fenómenos como la brecha de sueños, que impide que las niñas alcancen su máximo potencial académico y profesional. Además, facilita herramientas para educar en la igualdad.

Libro de Walter Riso: "La afectividad masculina. En defensa del antihéroe: hacia una nueva masculinidad"

En este libro, el autor analiza el efecto de la socialización diferenciada y la cultura patriarcal en la construcción de la masculinidad. Propone realizar un cambio de paradigma que permita vivir una masculinidad que conecte con las emociones y con la sexualidad desde una

perspectiva igualitaria. Y permita, en consecuencia, disfrutar las relaciones interpersonales (incluida la paternidad) desde el afecto, la igualdad, y la corresponsabilidad.

A continuación, se incluyen otros recursos, específicamente enlaces webs sobre masculinidades igualitarias. Estos enlaces pueden ser usados en los distintos niveles educativos.

- https://web.jerez.es/webs-municipales/hombres-por-la-igualdad

El Ayuntamiento de Jerez de la Frontera, a través del Programa Municipal Hombres por la Igualdad (Delegación de Igualdad), realiza numerosas iniciativas para impulsar en los hombres un auténtico cambio personal a favor de la igualdad, contra el machismo y contra todo tipo de violencia de género. Promoviendo modelos de masculinidad no violenta, antisexista, cuidadora y comprometida con un nuevo y justo pacto social entre hombres y mujeres. Desde una posición profeminista y prodiversidad sexual.

- https://www.whiteribbon.ca/

Desde 1991, esta red trabaja a través de la educación, la sensibilización, la divulgación, la asistencia técnica, el desarrollo de capacidades y el fortalecimiento de las asociaciones. La programación de *White Ribbon* desafía los conceptos negativos y obsoletos de la virilidad e inspira a los hombres a comprender y abrazar el increíble potencial que tienen para ser parte de un cambio positivo.

- https://singenerodedudas.com/

Se trata de una red de profesionales, que apuestan decididamente por la igualdad de género y el cambio cultural, desde los derechos humanos, la educación, la creación artística en sus diferentes manifestaciones, la promoción económica y el desarrollo sostenible, la consultoría empresarial, la responsabilidad social corporativa, la gerencia de recursos humanos o la dinamización de género en la acción sindical. Es una bitácora especializada en género y democracia con enlaces a artículos y opiniones sobre el tema para ser comentados. Tiene un foro de debate permanentemente abierto y constituye un punto de encuentro.

- https://ahige.org/

Asociación de Hombres por la Igualdad de Género. Experiencia de hombres igualitarios en la que se combinan distintos espacios de actuación necesarios para contribuir a un cambio en los hombres:

- El personal, a través de grupos de hombres.
- El técnico-profesional: a través de actividades de intervención social que favorezcan cambios en la población, tanto joven como adulta.
- El social: A través de la intervención con jóvenes.
- https://www.coeducandoenred.com/post/masculinidades-igualitarias

En esta página se trabaja la coeducación en red y en este enlace concretamente se proporciona información sobre las masculinidades igualitarias. Este tema se aborda a través de artículos de revistas y periódicos, cortos, entrevistas y una serie de lecturas recomendadas.

4. CONCLUSIONES

La coeducación es clave en todas las etapas educativas ya que es probablemente la herramienta de prevención más importante de la que se dispone en la actualidad.

En el contexto educativo, y como parte de la coeducación, el análisis de la masculinidad debe realizarse desde una dimensión dinámica, histórica, plural, relacional y heterogénea, por lo que no puede darse como fija y crea la necesidad de examinar la masculinidad en el seno de la interacción social. Se propone la necesidad de profundizar en dos conceptos básicos para analizar las masculinidades en el ámbito educativo: la socialización diferencial y la escuela como agente de socialización. Trabajar desde la coeducación las masculinidades igualitarias implica realizar un cambio en dirección hacia modelos más igualitarios y sostenibles. En esta masculinidad, los hombres empiezan a explorar su parte emocional y se responsabilizan por los cuidados. Sobre esta base,

pueden relacionarse con las mujeres desde la igualdad y no desde relaciones de poder desiguales.

Trabajar la igualdad desde las primeras edades es vital para evitar las situaciones de desigualdad que se observan con posterioridad en población adolescente y adulta. En este sentido, esta labor no debe asignarse solo al profesorado, sino que, como sociedad, todas las personas deben implicarse en la misma; desde los medios de comunicación hasta las familias o unidades de convivencia.

Como se ha podido observar anteriormente, existen muchos recursos para poder realizar intervenciones pedagógicas, pero que, lamentablemente, no se utilizan. Por un lado, debido a la falta de formación del profesorado (agentes fundamentales en este proceso puesto que son el recurso más directo). Por otro lado, la implicación del equipo directivo que organiza las actividades complementarias y extraescolares, no dedicándole el tiempo suficiente a la aplicación de estos recursos.

Por todo esto, desde nuestra posición, como profesionales que tenemos una implicación directa con alumnado y que realizamos tareas de prevención, insistimos en la importancia de la coeducación en los centros educativos y la implicación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa en que se empiece a trabajar desde edades tempranas.

5. REFERENCIAS

AHIGE. (2022). Programa IgualES. Intervención por la igualdad y contra la violencia en Institutos de Enseñanza Media. https://ahige.org/iguales/ Consultado 23 octubre 2023.

Badinter, E. (1993). XY la identidad masculina/XY The Male Identity. Editorial Alianza.

Bakea Alonso, F. A. (2016). Trabajo social y perspectiva de género: los hombres cómo "colectivo" de intervención. En D. C. Muñoz, E. Raya Díez, N. Caparrós Civera, y Ch. Gimeno Monterde (Coords.), Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social (pp. 1-23). Universidad de la Rioja.

Benería, L. (1987). ¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos. En Amorós et al. (eds.) Mujeres, ciencia y práctica política, p. 29-54. Editorial Debate.

Blanco, J. (2012). Hombres: la masculinidad como factor de riesgo: una etnografía de la invisibilidad. (Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide).

Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Olavarria y Valdes (Eds.), Masculinidad/es: poder y crisis (pp. 31-48). Ediciones de las Mujeres N° 24.

Domínguez, J., Otero, J., López, A., y Gorritxo, A. (2018). Guía Didáctica: Construyendo feminidades y masculinidades alternativas, diversas e igualitarias. UNESCO. https://www.unescoetxea.org/ Consultado 23 octubre 2023.

Gabarro, D. (2009). Transformar a los hombres: un reto social. Editorial Boira.

Hooks, B. (2021). El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor. Ediciones Bellaterra.

Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/El%20varon%20como%20factor%20de%20riesgo.pdf Consultado 23 octubre 2023.

Lozoya, J. A. (2016). Privilegios Masculinos. https://www.lrmcidii.org/wp-content/uploads/2016/04/160318-Privilegios-masculinos.pdf Consultado 23 octubre 2023.

Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Beltrán y Maqueira (Eds.), Feminismos. Debates teóricos contemporáneos (127-190). Editorial Alianza.

Marañón, I. (2018). Educar en el feminismo. Plataforma Editorial.

Marroqui, M. (2017). Eso no es amor. 30 retos para trabajar la igualdad. Editorial Destino Infantil & Juvenil.

Nicolás, S. (2020). Masculinidades en Juego. Talleres de Educación Sexual Igualitaria para trabajar en el Aula. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires. Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/10125 Consultado 23 octubre 2023.

Padrón, M. (2018). Metodologías participativas para trabajar la diversidad sexual y nuevas masculinidades en el aula. Metodologías participativas para trabajar la diversidad sexual y nuevas masculinidades en el aula | educagénero. Consultado 23 octubre 2023. http://prodiversa.eu/wp-content/uploads/2021/12/Guía-JGV_DSMN-Interactiva-2p.pdf Consultado 23 octubre 2023.

Riba Rossi, R. (2019). Lola Vendetta y los hombres. Una nueva masculinidad es posible. Editorial Penguin Random House Grupo.

Riso, W. (2017). La afectividad masculina. En defensa del antihéroe: hacia una nueva masculinidad. Editorial Zenith.

Rodríguez, E. (2010). Socialización y referentes socio-grupales en la construcción de identidad juvenil. Educación y Futuro, 22, 55-59.

Sanchez Vico, M. (2018). Masculinidades igualitarias. https://www.coeducandoenred.com/post/masculinidades-igualitarias Consultado 23 octubre 2023.

Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Ciencia, docencia y tecnología, 24(47), 119-142.

Soto, R. (2021). Intervención con perspectiva integral de género y metodología participativa en una entidad de atención a personas con adicciones. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de Valencia].

Triviño-Cabrera, L. Muñoz-Guerado, A., y Bernárdez-Roda, A. (2021). El potencial educativo de los video-juegos en la deconstrucción de la masculinidad hegemónica mediante el método VIGLIAM. (Video games literacy from alternative masculinities). Profesorado: Revista de Curriculum y formación de profesorado, 25, 339-357. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8602