

*III Xornada
de Innovación en Xénero.
Docencia e Investigación*

*III Xornada de Innovación Educativa
en Xénero. Docencia e Investigación*

Unidade de Igualdade

Edita: Unidade de Igualdade

Revisión de formato e linguaxe inclusiva: Mar F. Cendón

Colabora: Área de Formación e Innovación Educativa

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Andavira

ISBN: 978-84-8158-630-5

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D.L.: C 272-2014

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	05
---------------------	-----------

LECCIÓN INAUGURAL

Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo.....	09
Mercedes Bengoechea Bartolomé	

COMUNICACIONES

Perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior: contenidos docentes en Comunicación.....	39
Isabel Menéndez Menéndez	

Introduciendo la transversalidad de la perspectiva de género en nuevos formatos docentes.....	57
Alba Castellsagué, María Mena, Moteserrat Rifà e Margot Pujal	

El género y la igualdad a través de las canciones (Foro virtual de debate de vídeo <i>on line</i>).....	77
Djamil tony Kahale Carrillo	

Diseño de una clase interactiva sobre igualdad de género y políticas públicas.....	91
Nélida Lamelas Castellanos	

El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario.....	105
Enrico Mora Malo e Margot Pujal	

Discriminación laboral por género. ¿Un caso de heterocedasticidad por grupos?.....	127
Eva Aguayo Lorenzo; Carmen López Andión e Ana Iglesias Casal	

Necesidad de una orientación académica-profesional no sexista. Un estudio con alumnado universitario de primer curso del Campus de Ourense de la Uvigo.....	137
M ^a Reyes Fernández González e Clara Isabel Fernández Rodicio	

La representación de la feminidad en la literatura infantil. Un análisis de contenido..... 157

Carolina Herrero Schell e Fátima Arranz Lozano Portas Pérez

Feminidades y masculinidades inteligibles a través de la práctica de la violencia: un análisis del *bullying* desde la perspectiva de género postestructuralista..... 177

María Victoria Carrera Fernández, María Lameiras Fernández, Yolanda Rodríguez Castro e Patricia Alonso Ruido

Análise do compromiso e da igualdade a través da historia audiovisual das mulleres universitarias galegas durante o Franquismo..... 199

Ángel Rodríguez Gallardo e María Victoria Martins Rodríguez

A difícil incursión da muller nas chamadas «profesións liberais»..... 219

Rocío Chao Fernández, Vicente A. López Chao, Ana Pérez Mato e M^a Dorinda Mato Vázquez

El lenguaje no sexista en la redacción normativa: de la investigación a la docencia..... 231

Fernando Centenera Sánchez-Seco

Influencia de factores psicológicos e da educación científica na elección de estudos de enxeñaría..... 251

María Álvarez Lires, Xabier Álvarez Lires , Uxío Pérez Rodríguez e José Francisco Serrallé Marzoa

La maternidad como sacrificio: experiencias de maternidad en mujeres que ejercen la prostitución 267

Macarena Trujillo Cristoffanini

Análisis de la violencia de género en estudiantes de las universidades gallegas..... 287

Yolanda Rodríguez Castro, María Lameiras Fernández, M^a Victoria Carrera Fernández e Patricia Alonso Ruido

Feminismos a escena: prácticas artísticas postpornográficas..... 303

Eugenia Romero Baamonde

Unha universidade para mulleres. Conclusións da III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación..... 323

Mar F. Cendón

COMITÉ DE PROGRAMA..... 333

COMITÉ ORGANIZADOR..... 337

PRÓLOGO

A «Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación» do ano 2013 afianza e consolida este foro como un lugar de encontro para o persoal docente e investigador de todas as universidades españolas.

Seguen sendo de moita importancia encontros deste tipo no que se impulse e favoreza o prestixio e recoñecemento das investigacións no campo do xénero ou as experiencias docentes que incorporen a perspectiva de xénero pero non é suficiente. É necesario un compromiso firme e decidido das instancias con competencias educativas e das axencias de calidade universitaria estatal e autonómicas para que, por exemplo á hora de aprobar ou acreditar un plan de estudo se exixa que conteña ensinanzas en materia de igualdade entre mulleres e homes tal e como contempla o decreto que ordena as ensinanzas oficiais. Sabemos que non se está facendo. A misión das universidades como transmisoras de valores e a nosa responsabilidade como formadoras de conciencias así nolo demanda.

A transversalidade da perspectiva de xénero debe ser real e a cultura da igualdade debe estar presente para impartir docencia, investigar, transferir coñecemento á sociedade e xestionar os recursos dos que dispón as universidades. A loita pola igualdade de xénero non se pode entender coma un compartimento estanco que compete única e exclusivamente ás Unidades de Igualdade ou o tema de estudo ao que se dedica algún persoal docente e investigador (maioritariamente mulleres, por certo). Debe ser e é unha labor de todos os homes e todas as mulleres que conformamos as comunidades universitarias. Ata que nos convenzamos disto non poderemos acadar unha igualdade real. A igualdade debe ser un valor a vivir. Acadar a igualdade real de xénero é unha necesidade que fará ás sociedades non só máis xustas se non tamén máis competitivas e fará ás Universidades máis excelentes.

Por último, felicito a todas as persoas que presentaron a súa comunicación e agradezo a Mercedes Bengoechea a súa dispoñibilidade e adicación á conferencia inaugural desta edición. Agradezo tamén a Mar Cendón, Cristina Batlle e Mariam Villar o seu compromiso coa organización da xornada.

Anabel González Penín

Directora da Unidade de Igualdade

Lección inaugural

LAS BUENAS ALUMNAS ANTE LOS TFG: ATRAPADAS ENTRE LA CULTURA COMUNICATIVA FEMENINA Y EL ANDROCENTRISMO

Mercedes Bengoechea
mercedes.bengoechea@uah.es
Universidad de Alcalá

Resumen – Dado que estas jornadas tienen como uno de sus focos la docencia universitaria, en ellas podría tener cabida un problema que vengo detectando en los dos últimos años: los peores resultados obtenidos por alumnas con buen expediente en la defensa de sus trabajos de fin de grado, si los comparamos con sus compañeros con similar expediente, en un grado en el que imparto docencia. Sin pretender hacer extensiva la situación a otras titulaciones o universidades, me serviré de la situación vivida para reflexionar sobre una barrera de género a la que podrían tener que enfrentarse nuestras alumnas. Mi objetivo será compartir mi inquietud con colegas para que, por justicia, extrememos la vigilancia.

Tras exponer la posible discriminación que puede estar produciéndose, propondré cinco factores que pueden tener una decisiva influencia en la calificación final del TFG: la valía personal, el propio trabajo realizado, el tema a elegir, la actuación oral en la defensa del trabajo y la deliberación del tribunal. Me detendré particularmente en los dos últimos factores, que interpretaré como producto del aprendizaje del uso de la lengua de hombres y mujeres mediatizado por el género. Terminaré sugiriendo que tanto las alumnas como las profesoras que participan en tribunales pueden transformar el mandato de género proyectando identidades diferentes a las asignadas que cuestionen el sistema de relaciones y privilegios de género.

1. Introducción

Esta lección inaugural tiene el modesto propósito de haceros partícipes de una inquietud: la posibilidad de que el procedimiento de defen-

sa de los trabajos de fin de grado pudiera estar favoreciendo a los alumnos. Mi desasosiego empezó al percatarme de que en las dos primeras promociones de una de las titulaciones en las que imparto docencia, que fue uno de los primeros grados en lenguas modernas adaptados al sistema de Bolonia, los **buenos** alumnos estaban obteniendo una calificación más elevada que sus **buenas** compañeras en el trabajo de fin de grado (TFG). La calificación de 10, especialmente, pareció otorgarse a los chicos desproporcionadamente si tenemos en cuenta el número de varones en las aulas. Puesto que el número de alumnos que cursan carreras de lenguas modernas es menor que el de alumnas, de existir discriminación, se habría producido en términos absolutos y relativos.

No es que a las alumnas no se les haya otorgado buenas calificaciones. Una razonable proporción de ellas han logrado sobresalientes y notables en sus TFG, al igual que algunos de sus compañeros. Pero mi foco de atención en este artículo es exclusivamente el alumnado excelente, cuyo TFG es valorado como sobresaliente por el tribunal y podría, por tanto, obtener una calificación que oscilaría entre 9 y 10. Son esos casos aquellos en los que algunos chicos han logrado superar a las chicas, sin que el resto del expediente académico hiciera presagiarlo, bien porque las chicas contaban con mejores notas a lo largo de la carrera, bien porque los expedientes de chicos y chicas eran prácticamente idénticos.

Dado que el TFG es una materia con un elevado número de créditos, su calificación tiene gran repercusión en la nota global de la titulación y, consecuentemente, en la concesión futura de becas de investigación o premios al mejor expediente, así como en los diversos procesos de selección laboral del porvenir en los que las notas tendrán carácter definitorio. Por tanto, creo que mi sospecha merece ser abordada en una jornada como esta, simplemente como mera posibilidad y por si el género ha tenido algún tipo de impacto en el resultado.

No pretendo en absoluto elevar la situación a regla general de todas las instituciones y todas las titulaciones, denuncia que requeriría haber llevado a cabo previamente un estudio profundo que aquí no acometo. Simplemente deseo presentar una situación concreta como motivo de reflexión. Así pues, en estas páginas me limito exclusivamente a explorar las hipotéticas causas de unas calificaciones otorgadas a los trabajos de fin de grado de las dos primeras promociones de una de las titulaciones en cuya docencia participa mi departamento (Filología

Moderna). Será este el caso específico que analizaré y el que me hará interrogarme sobre procesos, baremos y lo que en Educación se conoce como *currículo oculto*. Llevaré a cabo mi análisis desde mi experiencia como tutora de TFG y miembro de tribunales que los han juzgado, una posición que no debería invalidar el trabajo, puesto que los feminismos han dejado claro que, junto a otras fuentes y datos, de la experiencia y la subjetividad de la persona investigadora se puede obtener información fiable a tener en cuenta en la labor de investigación.

Lo que me interesa es sacar a la luz, si se produce, la operación escondida del género, lo que Janet Holmes ha denominado *gender in disguise*; es decir, revelar formas que no reconocemos ni de las que tenemos conciencia, mediante las cuales el género influye en la vida de hombres y mujeres [1]. Mi objetivo es descubrir fuentes de conflicto o discriminación a las que podrían enfrentarse nuestras alumnas, así como las estrategias que podrían desarrollar para salir adelante airoas.

2. Los trabajos de fin de grado (TFG) en esa titulación

Para contextualizar el fenómeno, empezaré por describir brevemente el procedimiento de producción, defensa y calificación de los TFG en la titulación que centra este estudio, subrayando ciertos elementos que más adelante exploraré.

Cada estudiante elige un tema de investigación en el último cuatrimestre de la carrera, que debe ser relevante, novedoso y aportar algo a la disciplina a la que se asocie. La investigación es dirigida por un profesor o profesora que tenga docencia en el grado, quien es responsable de dar el visto bueno al trabajo, así como de redactar un breve informe sobre el mismo dirigido al tribunal que lo juzgará. Cada tribunal juzga entre dos y cinco trabajos en cada sesión. En los días anteriores, las tres personas que componen el tribunal han leído con mayor o menor profundidad los trabajos y seguramente, al hacerlo, los han evaluado provisionalmente, pero la decisión final de la calificación de cada trabajo se lleva a cabo tras la defensa del mismo por parte de su autor o autora ante el tribunal en un **acto formal público**. Los informes de la dirección tienen una importancia mínima (parece demostrado que no confiamos mucho en ellos); **la nota final será el resultado de la deliberación del tribunal tras la defensa oral del trabajo**. Se basará, tanto en el texto escrito, como en la impresión que haya dejado la sesión oral. El alumnado se juega mucho, por tanto, en la media hora que, por término medio, dura su defensa del trabajo realizado.

En esa media hora que le corresponde, cada estudiante debe **presentar el trabajo, explicar cuáles son sus logros y las aportaciones** a la ciencia de su investigación y **responder a las preguntas** que el tribunal realice. El número de sobresalientes que pueden concederse no está limitado, pero en mi experiencia ningún tribunal se siente a gusto concediendo las máximas calificaciones sistemáticamente, por lo que se tiende a «repartir» el espectro de calificaciones posibles entre 5 y 10, realizando de este modo una gradación de mejor a peor entre los trabajos.

Yo he estado presente en algunas sesiones de defensa y he formado parte de algunos tribunales. Como los trabajos son de muy diversa índole y se realizan desde distintos marcos que corresponden a diversas sub-disciplinas, resultaría tremendamente ardua la comparación entre ellos. Sin embargo, parece indudable que se aplica algún tipo de baremo—formal o informal— que conduce a que más alumnos que alumnas hayan obtenido la mejor calificación.

2.1. La calificación de «10» en los TFG del grado analizado

Sumadas las dos primeras promociones (2008/2009 y 2009/2010) del grado que estoy analizando, se matricularon en primer curso 140 estudiantes, 101 alumnas (72 %) y 39 alumnos (28 %). En el cuarto curso de tales promociones, en las convocatorias de los cursos académicos 2011/2012 y 2012/2013, y sin tener en cuenta el alumnado procedente de acuerdos internacionales, presentaron su TFG 38 estudiantes —15 hombres (40 %) y 23 mujeres (60 %)—, obteniendo «sobresaliente-10» ocho estudiantes —cinco hombres (63 %) y 3 mujeres (37 %) [figura 1].

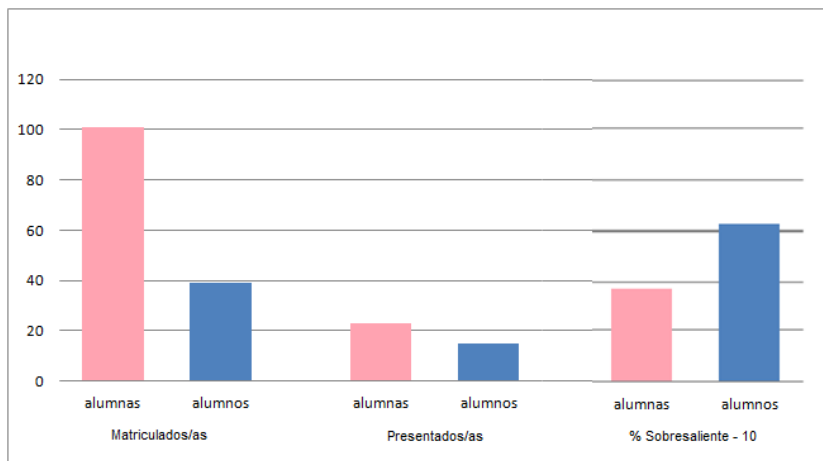


Figura 1: Porcentaje de alumnado según el sexo: matriculado en 1º curso; que presenta su TFG tres años después, que obtiene «sobresaliente-10» en el TFG.

Es decir, pese a que en la universidad se mantiene la segregación horizontal por la que las alumnas están sobrerrepresentadas en las titulaciones de lenguas modernas, parece que una minoría (apenas alcanza el 28 % del total del alumnado matriculado en primer curso, aunque suponga el 40 % del alumnado que defiende su TFG cuatro años después) ha logrado las mejores calificaciones, llegando a copar el 63 % de la calificación de «sobresaliente-10». Eso supone que (frente a solo el 3 % de las alumnas que se matricularon en el grado en primero) el 13 % de los chicos que se matricularon en primer curso alcanzaron la máxima calificación al defender su TFG, algo que no encaja en los parámetros de «normalidad» académica.

¿Podríamos considerar este resultado producto de discriminación sexual? La discriminación consiste en un tratamiento menos favorable hacia una persona de un sexo en comparación con el que recibiría una persona del otro sexo que se encontrara en similares circunstancias; puede ser directa (el trato desigual se produciría meramente por tratarse de alguien de ese sexo) o indirecta (el trato desigual se produce por la aplicación de un criterio que deja en desventaja ese sexo frente al otro). Desde un punto de vista jurídico, las cifras anteriores no justificarían que se hubiese producido discriminación directa, que no atiende a estadísticas y requiere ser demostrada mediante comparaciones detalladas entre el trato recibido por individuos concretos en casos específicos [2]. Pero ello no implica que no puedan haberse

producido sutiles discriminaciones indirectas, gracias a diseños de pruebas en función de la norma o la socialización masculinas, o a criterios de valoración androcéntricos.

Por tanto, pese a que las estadísticas no revelan discriminación directa, sí son materia de meditación sobre las posibles barreras que pueden encontrar nuestras alumnas. Vuelvo a insistir en que lo que sigue es producto de una reflexión basada en unos datos específicos y no necesariamente extrapolables, que no pretende denunciar una situación discriminatoria sistemática, sino compartir una inquietud y reflexionar en voz alta con colegas.

3. Cinco hipótesis explicativas y su relación con el género

Las primeras hipotéticas explicaciones de las causas que podrían motivar el fenómeno descrito parecen obvias:

- puede que los chicos en cuestión fueran mejores;
- puede que más chicos que chicas hubieran desarrollado su trabajo de forma más satisfactoria;
- puede que los temas elegidos por los chicos fuesen más interesantes o tuvieran más posibilidades de explotación;
- puede que los chicos realizaran una mejor defensa oral;
- puede que hubiera algún sesgo en el tribunal que juzga los TFG;

(y puede que las cinco explicaciones o varias de ellas se produjeran simultáneamente).

Parecen razones transparentes, de puro sentido común, en cuya verosimilitud voy a tratar de adentrarme.

3.1. Simplemente, los alumnos fueron mejores

La primera hipótesis es que hubo más chicos que obtuvieron «sobresaliente-10» en el TFG en el grado porque había más chicos brillantes que chicas. He escuchado ese mismo razonamiento en algunos debates cuando he impartido cursos al profesorado universitario: «Ellos (una minoría de ellos) son más brillantes y creativos que ellas», alegaba un colega de la Universidad de La Laguna hace poco. Pero, al igual que me había sucedido en anteriores ocasiones, cuando le pedí

que detallase en qué consistía exactamente la creatividad que, según él, claramente distinguía a los alumnos, no se me ofreció respuesta satisfactoria. Aparentemente «se detecta», pero no se sabe explicar, lo cual me permite pensar que pudiera derivarse de prejuicios o de juicios de valor inconscientes por parte del profesorado que así se expresa.

En el caso del grado estudiado aquí, un grado en lenguas modernas, ¿podría ocurrir que la minoría de chicos que deciden ignorar el mandato de género que conduce a los chicos a las carreras científico-técnicas y a las chicas a las humanidades y ciencias de la salud fuesen chicos con una vocación y unas cualidades específicas, idóneas para las carreras de humanidades y lenguas modernas? ¿Serían precisamente tales cualidades las responsables de ese plus de excelencia que se premia en los TFG? Esa explicación nada dice de la razón por la que logran la máxima calificación más hombres que mujeres, también estas con vocación y cualidades para las humanidades y las lenguas.

Por otra parte, mi experiencia docente con los chicos y chicas que han obtenido la máxima calificación en el grado que estoy analizando me permite dudar de tal explicación y, de hecho, tal como he indicado antes, los expedientes no indicaban que hubiera mejores chicos que chicas en todas las asignaturas y en consecuencia no presagiaban que una proporción mayor de chicos fuera a obtener mejores resultados en el TFG. Quizá hubiese algún chico especialmente sobresaliente, pero no cinco. Debo desechar, por tanto, esta primera hipótesis.

3.2. Los trabajos de algunos chicos fueron mejores

Si no eran más brillantes los chicos, quizá lo fueran sus trabajos. Es decir, la razón del mayor número de «sobresaliente-10» por parte de alumnos podría radicar en el propio trabajo de fin de grado. Pudo ocurrir que verdaderamente más chicos que chicas realizaron un trabajo de investigación de forma más completa o satisfactoria. El problema estriba en la dificultad de probar esta hipótesis. Resulta muy difícil detallar las causas por las que, entre varios trabajos excelentes desarrollados bajo distintas perspectivas y metodologías, uno se considera ligeramente superior; especialmente cuando las calificaciones han sido otorgadas por tribunales diferentes. Para ayudar a tomar decisiones con justicia y rigor, el departamento ha diseñado una tabla donde aparecen los factores que podrían tomarse en consideración en la calificación. Teóricamente la tabla se cumplimenta antes de la presenta-

ción oral, pero no siempre la totalidad de miembros de un tribunal coincide en el diagnóstico previo y, por otra parte, bastantes miembros del departamento se niegan a utilizar dicha tabla. En todo caso, ningún tribunal ha dejado constancia en el acta de que se hubiesen comparado dos trabajos; simplemente se han calificado y entregado informes sobre cada uno de los calificados, sin comparaciones entre ellos. Tampoco se han comparado trabajos calificados por tribunales diferentes. Esto da idea de la dificultad de hacer explícitos los factores que separan el «9» del «10» y la importancia de criterios no explícitos que pueden entrar en juego para calificar un trabajo media décima por encima o debajo de otro.

Ello impide demostrar la falsedad o veracidad de la segunda hipótesis. Tampoco permite poner remedio a la situación y actuar de forma que los resultados parezcan más equilibrados.

3.3. Ellos eligieron mejor tema

Quizá el elemento que distinga un muy buen trabajo de uno excelente no sea (o no sea únicamente) cómo se ha llevado a cabo, sino el propio tema elegido. Por tanto, la tercera hipótesis se refiere al tema elegido para el TFG y la perspectiva desde la que se abordó.

Pudiera ser que algunos de los chicos supuestamente más «creativos» de las promociones analizadas se hubieran decantado por temas que a los tribunales pudieron parecer más originales o más osados. A la hora de la evaluación, podría haberse premiado ese factor de riesgo, que parece hacer «más gracia», si bien, una vez más, no se han aportado en las actas razones convincentes que expliquen por qué un cierto tema (incluido el fútbol, como veremos en seguida) tiene mayor atractivo o posee valor añadido.

El todo caso, si existieran temas «superiores», la forma de conseguir que este factor dejase de ser relevante consistiría, no en que las alumnas se pasaran a temas que no les llaman la atención o no forman parte de sus motivaciones esenciales para investigar, sino en informarlas adecuadamente del baremo académico. Una vez cobrasen conciencia de este, podrían defender desde la primera hoja de su TFG, y muy especialmente durante la defensa oral, los criterios que las han llevado a optar por el tema elegido y a reivindicar su valor, su significado y la necesidad de su investigación. Destapar el currículo oculto y el sistema de valores naturalizados es un paso fundamental para que ellas

diseñen su estrategia de defensa y para que el tribunal que juzga los TFG caiga en la cuenta de sus propios sesgos, conscientes o inconscientes. Sus miembros tendrían así que explicitar las razones que les llevan a considerar un tema y un tratamiento superiores a otros.

3.4. En el acto de la defensa oral se mostraron superiores los chicos

Existe una cuarta explicación hipotética, la de que el propio acto de defensa oral hubiera sido el elemento definitorio que inclinó al tribunal a otorgar la máxima calificación a un mayor número de chicos que de chicas porque aquellos se mostraron superiores durante el acto. La explicación es plausible, dado que la calificación descansa parcialmente en el comportamiento de cada estudiante durante la defensa oral (pudiendo ser este por tanto un factor decisivo a la hora de otorgar a un trabajo unas décimas más o menos) y dada la óptica androcéntrica de evaluación del comportamiento comunicativo de chicas y chicos.

Esta hipótesis podría justificar el resultado de los TFG como producto indirecto de la socialización de género y de las culturas comunicativas asociadas a la feminidad y la masculinidad, y plantearía la hipótesis de que la estructura de la defensa del TFG se hubiera diseñado tomando como vara de medir la norma masculina de comunicación, la cual se habría elevado al valor de «habilidad comunicativa» cuyo dominio debe demostrarse. Como resultado, algunas alumnas podrían haber quedado en desventaja.

Si fuera así, la evaluación de la comunicación femenina estaría íntimamente conectada con el poder. El concepto de poder que manejo no es el poder de un individuo sobre otro, sino una característica sistémica a través de la cual se construyen las relaciones de género. Se basa en el saber convencional, el sentido común, las presuposiciones naturalizadas, las verdades autoevidentes: «El poder reside en los sistemas de conocimientos compartidos que refuerzan las ideas convencionales, silencian las alternativas» y benefician a los grupos dominantes [3]. En nuestro caso, los sistemas de conocimiento compartidos nos dicen que una forma de comportamiento verbal es más digna de crédito profesional y académico (como detallaré a continuación). Aunque en la Jornada de 2012 Teresa Moure Pereiro ya abordó este tema [4], lo retomaré más adelante, en el epígrafe 4, en referencia al TFG, adentrándome en su alcance y repercusiones.

3.5 El tribunal que juzga los TFG

La última explicación estriba en el tribunal que juzga los trabajos, que es quien decide la calificación. Aunque podría creerse que para obtener «sobresaliente-10» debería coincidir en esa nota desde el primer momento la totalidad de miembros, lo cierto es que en los casos vividos por mí ha sido necesariamente así. Y, puesto que la nota final es producto de la deliberación del tribunal, tiene más posibilidad de obtener la máxima calificación quien obtenga el respaldo de cualquier miembro del tribunal, especialmente si esta persona tiene la habilidad de persuadir al resto de miembros de la excelencia de ese trabajo.

En mi experiencia, a veces los varones tienen su favorit@ y luchan para que obtenga la nota que creen apropiada siguiendo las directrices de una cultura comunicativa agonística aprendida desde la infancia; muchas mujeres prefieren negociar, que no se enfaden colegas a quienes aprecian y, como rechazar de plano la presión de colegas les resulta molesto y desagradable, acaban cediendo ese punto o ese punto y medio que tanta repercusión puede tener en la vida futura de chicas y chicos. Este comportamiento femenino es fruto también de aplicar las pautas de la cultura comunicativa adquirida en los primeros años de vida. Como luego explicaré, la socialización femenina nos lleva a que nos cueste luchar directa y amigablemente por nosotras mismas (y por nuestras elecciones, gustos o candidat@s).

Aunque este tipo de generalizaciones pueden parecer excesivas (y seguramente lo son) y sé bien que en todos los tribunales hay personas que ceden y otras que imponen su criterio, independientemente de su sexo, han sido demasiados los casos en los que he formado parte de tribunales donde se ha producido el hecho que acabo de describir. Sin intención expresa o consciente de favorecer a los alumnos en general, muchos hombres y algunas pocas mujeres luchan, pelean y logran premiar a sus candidatos o candidatas, sin que sus méritos sean superiores a otros u otras sin «paladines». Y es vital que cobremos conciencia de este hecho.

3.6. Un caso ilustrativo

Es probable que solo alguna de las cinco hipótesis explique casos concretos, pero en otros de los que he sido testigo, las tres últimas se

coadunan para producir la sutil discriminación que estoy tratando de prevenir en el futuro. Voy a ilustrarlo con un ejemplo, el caso de los TFG de un chico y una chica de la primera promoción (2011/12).

Ambos trabajos fueron tutelados por mí y ambos podían considerarse igualmente excelentes; el realizado por el chico obtuvo un 10, el realizado por la chica, un 9,5¹. El chico aplicó de forma bastante asistemática tres teorías extraídas de muy diversos ámbitos –una sociológica sobre el deporte, otra periodística sobre la globalización y otra lingüístico-discursiva – al análisis de los comentarios de fútbol aparecidos en los medios británicos, españoles y mundiales respecto a un jugador del fútbol español que juega en la liga inglesa, para ver el efecto de los medios locales en los globales. La chica estudió la construcción discursiva de la identidad lesbiana en dos series de televisión, bajo los marcos teóricos de la teoría *queer* y el análisis del discurso. Antes de llevarse a cabo la defensa ambos trabajos habían sido considerados por el tribunal merecedores de sobresaliente, si bien ya había sorprendido gratamente la «inusual» elección de los comentarios deportivos como textos de análisis. Se me escapa la razón por la que el tema de la construcción discursiva de identidades lesbianas causó menos impacto (**hipótesis 3**). La chica presentó su trabajo en perfecto inglés con pulcritud, hablando seria y sosegadamente, en voz muy baja, con los hombros hundidos, y respondió a las preguntas del tribunal lentamente, tras un momento de reflexión. El chico presentó su trabajo en voz más alta, proyectando una voz confiada y segura, con pasión y sentido del humor (cuando comentaba algunos de los textos analizados) en un inglés muy fluido y horrorosamente mal pronunciado. Cometió aún mayores errores fonéticos en sus respuestas rápidas y precisas, que casi se adelantaban a las preguntas del tribunal en su afán de explicar sus posiciones. La chica se detuvo mínimamente en exponer sus posibles logros; el chico se regodeó en los suyos. El tribunal –del que yo era presidenta– disfrutó más en la presentación del chico y, en contra del baremo aprobado por el departamento, le perdonó los incesantes errores de pronunciación, otorgándole un «10» (**hipótesis 4**). A ello contribuyó de forma fundamental el hecho de que el único hombre y miembro más joven del tribunal luchase denodadamente porque el chico obtuviera la máxima calificación (**hipótesis 5**).

¹ Agradezco enormemente a la autora y al autor de los TFG el permiso concedido para citar sus trabajos.

Mi interpretación de lo ocurrido ese día es que las cinco personas (dos estudiantes y tres docentes) estaban «haciendo» género, recitando y reiterando comportamientos aprendidos, pese a que las palabras *género*, *femenino* o *masculino* no aparecieron en la deliberación del tribunal, ni el alumnado ni el profesorado involucrado eran conscientes de estar llevando a cabo actuaciones performativas. Sin ser explícito, el género estaba presente.

Esta y otras experiencias similares en las defensas de los TFG me hacen plantear la necesidad de estudiar a fondo especialmente la cuarta y quinta hipótesis, cuya posible repercusión en la nota final parece de enorme magnitud. No las abordaré separadamente, sino como pertenecientes a un mismo fenómeno, la cultura comunicativa e identidad de género. Por tanto, en lo que resta del artículo voy a tratar de exponer las razones y consecuencias de esta socialización. Finalizaré por proponer algunas soluciones, pero su mera formulación me hará recaer en el androcentrismo que denuncio.

4. Socialización y expresión de género

Para entender las causas profundas de la cuarta y quinta hipótesis, debemos volver los ojos a los estudios que desde los años 70 han analizado cómo hablan los hombres y cómo hablan las mujeres de clase media [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]: parece demostrado que hombres y mujeres aprenden a situarse en el lenguaje, es decir, a convertirse en sujetos del discurso, llevando consigo un bagaje psico-cultural mediado por el género y, por tanto, dispar. Orientan con ello su discurso en distinta dirección.

Someterse al sistema de género y reconocer nuestro sitio dentro de él es un proceso paralelo a la adquisición de la competencia comunicativa. Mientras aprendemos las reglas sintácticas (las desinencias verbales, pero también el masculino «marcado») o el vocabulario (que el objeto en el que escribo se denomina «mesa», pero que los conceptos de «poder» o «fuerza» se asocian al cuerpo de varón), nos iniciamos en la interpretación de la obra teatral del género, es decir, a usar la lengua en actuación. Como bien sabéis, a partir de Judith Butler, algunas entendemos el género no como una esencia, sino una interpretación performativa, una actuación basada en un juego de prácticas obligatorias, incluidas las prácticas lingüísticas, impuestas desde el nacimiento que se repiten una y otra vez. El género se reinscribe y reinstituye mediante la repetición y recitación constantes de esos

códigos (femenino y masculino) socialmente investidos como naturales [13, 14].

Parte de tales códigos masculino y femenino son códigos lingüísticos que la sociolingüística ha denominado culturas comunicativas femenina y masculina. Gracias a tales culturas, las mujeres de clase media occidentales (o sea, prácticamente todas nuestras alumnas y nosotras mismas) aprendemos a sentarnos como «señoritas» o a mover las manos como «señoritas», y simultáneamente adquirimos una cierta orientación en nuestras interacciones que van a estar regida fundamentalmente por una serie de pautas que constituyen la identidad femenina «ideal». Entre otras, las mujeres aprendemos a adscribirnos al mundo íntimo y privado, con orientación colaboradora de cuidado de las demás personas, y no competitiva. En este universo privado se esconden la confrontación abierta y la jerarquía, se huye de la disensión, se disfraza la competencia para enfatizar los lazos comunes, se critica muy sutilmente a las demás (para rehuir el conflicto), se leen las críticas ajenas como rechazo y se tiene miedo a ser rechazada/no querida. Para ello, se desarrollan las conversaciones de forma aparentemente negociada y al interactuar se espera constante *feedback* que muestre aprobación o entendimiento. Por otra parte, se evita la exhibición de habilidades y una petulancia que colocarían a la hablante en situación de «experta», esto es, en posición de superioridad. Como en principio no importa mostrar debilidades, las mujeres las exageran y tienden a rebajar excesivamente cualquier posible logro (¡Ay, esas alumnas que entregan su trabajo anunciando los fallos cometidos!). En conjunto, podemos decir que el YO que aparece en la cultura comunicativa femenina es, al menos formalmente, un YO diluido y un NOSOTRAS más saliente.

No existe acuerdo a la hora de dar cuenta de las razones que llevan a compartir cultura comunicativa en razón del género. El psicoanálisis [15] ha hecho su pequeña aportación, así como la biología evolutiva, que postula que hemos evolucionado siguiendo rutas diferenciadas y funcionalmente complementarias [16]. Últimamente se apela a la biología, las hormonas (mayor o menor segregación de oxitocina, vasopresina o testosterona, por ejemplo) y la ciencia del cerebro [17, 18], en unas lecturas cargadas de ideología que nos retrotraerían al siglo XIX y sobre las que ya han alertado varias autoras [19]. Sin atreverme a entrar en las explicaciones de base biologicista, sí creo que resultan fundamentales el papel de nuestras madres-tías-hermanas mayores-vecinas, cuyo modelo de comunicación al relacionarse entre sí sería el

que adquiriríamos como «patrón femenino» y empezaríamos a desarrollar desde la infancia en grupos pequeños de amigas «íntimas» formados por dos o tres niñas. Con ellas desarrollamos una cultura comunicativa que va a convertirse en la «nuestra», aquella en la que nos sentimos cómodas, precisamente porque es la que se espera de nosotras.

A su vez, los chicos, no solo aprenden, por ejemplo, a andar como los hombres que los rodean, también a usar la lengua como ellos. Tendrán como modelo de actuación el de grupos grandes de chicos que se reúnen para practicar un juego competitivo (fútbol, chapas, baloncesto...) y entre los que aprenden a desarrollar una masculinidad jerarquizada. En esos grupos se aprende a que cada conquista debe pelearse y, por tanto, no se reconocen abiertamente debilidades e incompetencias; se pretende estar excelentemente informado de los diversos temas, de los que se habla con aparente total certeza, tratando de sonar experto en la materia; se puede agredir verbalmente (con más o menos humor u hostilidad) a los otros; se habla de uno mismo de forma arrogante (frecuentemente en clave amistosa y humorística); se retan las aseveraciones ajenas; se replica a la prepotencia ajena, el insulto y la puesta en duda de las afirmaciones propias con rapidez, mayor petulancia, mejor insulto o sentido del humor; se escucha para poder intervenir rápidamente y atraer así la atención ajena sobre uno mismo. La puesta en escena de un chico debe mostrar un YO saliente. Para ello, tienden a exhibir sus conocimientos y habilidades mientras desarrollan un estilo que suene directo, asertivo y que muestre seguridad total y, por ende, superioridad. Se entrenan desde pequeños en la práctica de una entonación más plana y enérgica que la femenina, con menor alternancia en el tono y mayor velocidad. Se ha documentado cómo los chicos y los hombres en las aulas (y en las conferencias, los congresos, los despachos, las reuniones, etc.) se adelantan, se ofrecen a hacer y decir, casi exigen ser elegidos; además, tienden a intervenir antes de pensar, según cree la catedrática de Sociología en la Harvard Business School Rosabeth Ross Kanter, pionera en los análisis de género del liderazgo empresarial [20]. En una entrevista en octubre de 2005 en la revista *Newsweek*, afirmaba que no encontraba diferencia entre el talento de sus estudiantes por género, pero si había algo que distinguía a sus alumnas del MBA de sus alumnos era el interés de estos por reclamar «tiempo en antena», «espacio público», mientras las chicas parecían autocensurarse:

There is sometimes a difference between the men and women in the willingness to claim air time in class. The men feel that they can start talking and eventually they'll have a point to make. The women are slightly more likely to feel that they ought to have something valuable to say before they say it... the women are just as likely to have wonderful things to say, but there is a kind of self-censorship going on. [21]

He subrayado en el epígrafe 2 algunas de las habilidades que se premian en la defensa del TFG: ser capaz de exponer lo realizado con convicción en un acto formal y público, de defender un trabajo propio ante una audiencia crítica, de ensalzar los propios logros y de mantener el tipo ante preguntas que pueden llegar a ser incisivas, como corresponde a manifestaciones de una cultura agonística en la que se encuadraría el acto de defensa del TFG. Es el momento de preguntarme, ¿tienen las culturas comunicativas de género alguna repercusión en la defensa del TFG?

El acto de defensa en un acontecimiento en el que se espera que brille el YO, y como tal parece especialmente diseñado para adecuarse a la cultura comunicativa masculina. Por una parte, a muchos chicos, el mandato del género les lleva a actuaciones de quienes se saben elegidos para la batalla y la gloria, aprobados antes de tomar la palabra. Por otra parte, los hombres se acostumbran desde muy jovencitos a jugar al abogado del diablo: tras las palabras ajenas ponen en duda sus afirmaciones, niegan sus palabras, anteponen otra afirmación que entra en conflicto con lo dicho por su interlocutor, critican, intercalan expresiones de desacuerdo... incluso si están básicamente de acuerdo. Como resultado, los chicos se han tenido que habituar a esa masculinidad hegemónica que les dicta no molestarse por las intervenciones retadoras o respondonas, tener presta una respuesta contundente, y que esta suene absolutamente segura y convincente. Y se han acostumbrado a ignorar la crítica y a quedarse con la alabanza. Definitivamente, el acto de defensa del TFG es territorio masculino. Un acto que algunos llevan toda su vida ensayando.

Sin embargo, la mayoría de las chicas no disfrutaban hablando formalmente en público y estando sometidas a escrutinio valorativo, se manejan mejor ante audiencias regidas por la informalidad íntima, en las que se produzcan constantes posibilidades de negociar los significados (*¿verdad?*, *¿me entiendes?*, *¿sabes lo que quiero decir?* ...). Por otra parte, en su cultura, un *feedback* que no sea claramente positivo (la cara de palo, fría y distante) les paraliza, se arrugan ante un

comentario crítico o simplemente semi-halagueño. Como son expertas en sugerir veladamente e interpretar significados sutiles, cualquier posible signo de descontento o insatisfacción por parte del tribunal tiene efecto descorazonador. La cal y arena de los tribunales les desanima porque leen la arena y no la cal, acostumbradas como están a no prestar atención a la alabanza y a quedarse con la crítica. Además, pueden tardar en encontrar la respuesta apropiada cuando esta es inesperada (entre otras cosas, porque, socializadas en tratar de agradar, su primar reacción consiste en preguntase qué quiere esa persona que diga, en lugar de qué pienso yo ante esa pregunta). Finalmente, cualquier estudiante que defienda su TFG debe ser capaz de exponer sus propios logros, algo en lo que las mujeres no son expertas. En general, les avergüenzan las autoalabanzas (como nos han abochornado a muchas de nosotras cuando hemos tenido que presentarnos a una oposición, acreditación, evaluación...). En un informe de 2012 presentado por la organización internacional PricewaterhouseCoopers, una de las barreras que se cree que encuentran las mujeres que desean convertirse en directivas es su renuencia a alabar sus propios éxitos en una cultura tremendamente competitiva.

A brain-based leadership difference I see constantly in the workplace is that women are reluctant to brag about their accomplishments. They feel the work should speak for itself and want to be recognized for the work without having to draw attention to it. They feel blowing their own horn somehow diminishes the meaning of the recognition they get. (Jennifer Allyn, PricewaterhouseCoopers) [22]

De hecho, se ha documentado cómo las mujeres, ante una alabanza, o se disculpan, o la minimizan, o la achacan a la suerte o al equipo... [23].

Por otra parte, en los tribunales que juzgan los TFG, quienes se manejan con soltura en la cultura masculina de comunicación establecen una lucha por su candidat@ con toda naturalidad, como parte del juego del sistema. Muchas mujeres sufren llevando la contraria y oponiéndose abiertamente a las ideas o juicios ajenos. Un estudio afirma que, cuando se pide a hombres y a mujeres que expliquen cómo se sienten ante una negociación para salirse con la suya, los hombres recurren a la metáfora de jugar un partido de fútbol; las mujeres lo comparan a ir al dentista a que saque una muela [24]. Según ese mismo estudio:

- 2,5 más mujeres que hombres dicen sentir «gran aprensión» a tener que negociar.
- Los hombres empiezan a negociar cuatro veces más que las mujeres.
- Las mujeres prefieren pagar hasta \$1.353 para evitar negociar el precio de un coche.
- Las mujeres son más pesimistas respecto a lo que pueden obtener tras una negociación, y se conforman con el 30 % menos que los hombres por término medio.
- 20 por ciento de las mujeres norteamericanas (22 millones de personas) reconocen que jamás negocian, incluso si creen que es apropiado o necesario.

Parece claro que en la deliberación de los tribunales, muchos hombres van a sentirse menos incómodos que algunas mujeres.

Existen además unos elementos especiales en los que el género juega un papel decisivo y que podrían contribuir en alguna ocasión a disminuir levemente la valoración de la actuación de las alumnas. Me refiero a la retórica y la voz (e, indirectamente, a la postura corporal) y a cómo se interpretan estas como requisitos no explícitos de una prueba androcéntrica.

4.1. Retórica, voz y postura

En la llamada cultura femenina, se da una propensión exagerada a la retórica de la disculpa, unas veces para evitar sonar impositiva, experta o superior; otras veces para pedir disculpas de los propios fallos (*Seguramente pensaréis que soy tonta, pero...; Quizá sea una bobada lo que voy a decir...*). Es pura actuación retórica a la que no habría nada que objetar, si no fuera porque en la cultura masculina apenas ocurre (se han acostumbrado desde temprana edad a no dar pistas sobre posibles errores o fallos). Desde una interpretación androcéntrica las disculpas femeninas se leen como si realmente se reconocieran enormes descuidos o equivocaciones.

Además, hay una tendencia que apenas se produce en la masculina de recurrir a entonación ascendente, en búsqueda de consenso, que puede leerse como dubitativa por ser la entonación que también se utiliza para preguntar. Por la misma razón, se tiende a emitir preguntas buscando *feedback* (*¿Verdad? ¿Me entiendes?*)

En público muchas mujeres mantienen la voz relativamente baja y bajan también la cabeza, escondiéndose detrás de los hombros (recordad a Lady Di). Físicamente, tienden a encogerse en la sala, en una postura más adecuada a la interacción en grupos íntimos. También suelen utilizar un tono más agudo y un timbre de voz algo más alto del de los hombres, con mayor inflexión tonal y cambios más acusados (mayores subidas y bajadas). Desde la cultura androcéntrica se lee como excesivamente emocional (no racional), por tanto inconscientemente se juzga como si no transmitiese fiabilidad académica. Si se quiebra, como se quiebra en alumnas nerviosas, parece sugerir inseguridad.

Cada miembro de un tribunal que ha de juzgar un trabajo de fin de grado o de máster piensa de cada estudiante lo que interpreta de su expresión. Tomará decisiones basadas en «señales» (tono de voz, postura, disculpas, expresión de logros, aumento o disminución de la importancia de los resultados, respuestas a las preguntas...). El problema es que, desde la cultura androcéntrica académica que ha tomado la cultura y orientación masculinas como patrones, el comportamiento lingüístico femenino devalúa a la hablante y se lee como inseguro. Y esto se percibe más nítidamente cuando se la corrige, se reformulan sus palabras, etc. Paradigmático fue el primer día del juicio del 11-M, cuando tomaron la palabra la fiscal Sánchez, el juez Bermúdez y el fiscal Zaragoza en el interrogatorio al testigo Jamal Zougam, donde se desplegaron a toda vela las culturas femenina y masculina ante una audiencia de millones de personas (fue retransmitido a televisiones de todo el planeta).

5. Pero, ¿existen todavía dos culturas?

Para cerciorarme de que no estaba mediatizada por los estereotipos de género de mi propia disciplina académica, la sociolingüística, y para tratar de confirmar la persistencia de las dos culturas entre el alumnado, tras haberse realizado la primera convocatoria de TFG, llevé a cabo un cuestionario entre mis estudiantes de las asignaturas de cuarto curso. El cuestionario aparece a continuación [tabla 1] y está tomado de cursos que imparto a directivas y ejecutivas sobre liderazgo femenino.

PIENSA EN TI CUANDO ESTÁS EN TU ENTORNO UNIVERSITARIO	V	F
1. Lo paso mal cuando debo hablar en público ante mis compañer@s o profesorado.		
2. Cuando un/a profe hace una pregunta en clase o en un seminario, tiendo a no responder si no me la ha hecho directamente a mí.		
3. Cuando hacemos un trabajo en grupo, me molesta tener que dar órdenes tajantes.		
4. Me siento culpable por decir NO a alguien que me pide permiso para hacer algo que me desagrada (por ejemplo: fumar en mi coche).		
5. Me gusta hacer un cumplido a alguien por lo que lleva puesto.		
6. Me parece normal elogiar a un/a compañero/a que ha hecho una buena presentación en clase.		
7. Me parece normal reconocer un defecto mío ante mis colegas (por ejemplo: «¡Cuidado que soy torpe con las bases de datos!»).		
8. Me siento fatal sabiendo que un/a compañero/a me tiene manía.		
9. No me importa nada pedir ayuda a un/a compañero/a.		
10. Me resulta violento llevar la contraria a un/a compañero/a.		
11. No me disgusta decir lo bien que he hecho algo, si creo que lo he hecho bien.		
12. Me gustaría que la nota fuese negociable porque así tendría la oportunidad de convencer a mi profe de mis logros.		
13. No me duele cuando mis compañeros/as hacen un chiste bienintencionado a mi costa.		

Tabla 1: Cuestionario para el alumnado

Un 90 % de las alumnas se identificaron con los primeras 10 *items* (que responden al patrón supuestamente femenino), respondiendo afirmativamente al menos a seis de ellos, mientras los alumnos se identificaron como máximo con cuatro de ellos. Todos los chicos se identificaron con las tres preguntas 11 a 13, que responden a la supuesta cultura masculina. Las chicas, por el contrario, consideraron falsos al menos uno de los *items* 1 a 3. En la figura 2 se aprecian estos resultados:

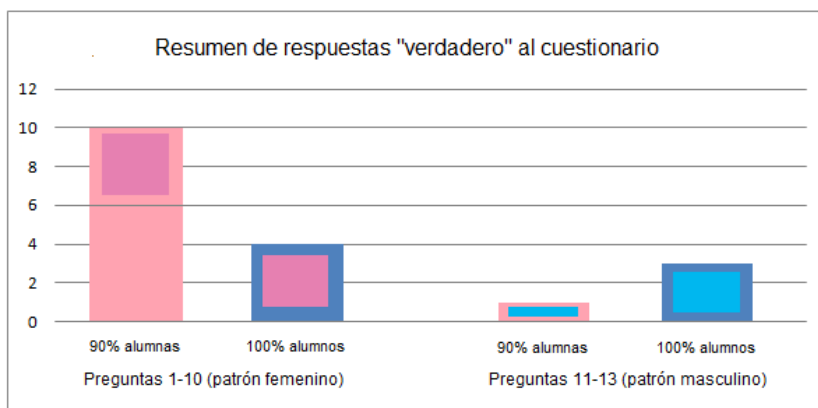


Figura 2: Respuestas al cuestionario del alumnado según el sexo

Parece, pues, que las culturas comunicativas en razón del género se mantienen vivas y no son meros estereotipos sin trazas de existencia real. De hecho, en un libro reciente sobre los problemas femeninos para tomar la palabra en público [25] las trece sociolingüistas feministas que participan en el volumen confiesan haber sentido al hablar en público una desazón (sobre todo en sus primeros años) muy superior a sus colegas.

Sin embargo, la afirmación de que existen dos culturas separadas, excluyentes y únicas a las que se afiliarían todas las mujeres y todos los hombres por separado es negar la evidencia diaria. Hay chicos que sufren al tener que hablar en público y existen chicas que no tienen problemas en hacerlo. De hecho, probablemente, de entre la totalidad de mi alumnado, la persona más articulada y mejor oradora ha sido la hija de un famoso periodista, educada en escuelas en el extranjero y acostumbrada desde niña a manifestarse en el mundo público. También las alumnas centroafricanas muestran una asertividad que muchas

de sus compañeras no poseen y lo mismo podría afirmarse de varias alumnas que he tenido que militaban en partidos políticos o sindicatos. Esto vendría a demostrar que no existen elementos biológicos o cerebrales que impidan a las mujeres manejarse con soltura en ambientes públicos competitivos y que la clase social, el origen cultural o el activismo militante son factores (entre otros muchos) que pueden cambiar el comportamiento de género asignado. Dicho lo cual, debo reconocer que, en mi experiencia, son alumnas –y no alumnos– quienes muestran miedo escénico ante el TFG (entre otras razones porque ellos tericamente no muestran sus debilidades) y estoy absolutamente convencida de que el comportamiento de voz y postura femeninas actúa en su contra por evaluarse en ese acto precisamente la capacidad de dirigirse a una audiencia públicamente y la capacidad de demostrar «confianza y seguridad en sí misma/o».

6. ¿Buenas prácticas? ¿Sugerencias? ¿Recetas?

Hasta aquí me he limitado a describir una realidad en la que he observado que el género podía estar escondido, pero presente. Aunque en ningún acta de TFG se haya sugerido que las chicas no sean competentes al defender oralmente su investigación, lo cierto es que no se las ha premiado como a los chicos en las promociones que he analizado. Y en todos los casos la intervención del profesorado en la deliberación secreta ha sido clave para que se reconociese un TFG como excelente. De ello se deduce la relevancia de la comunicación oral, tanto por parte del alumnado en la defensa del trabajo, como por parte del profesorado en la posterior deliberación del tribunal. En ambas situaciones comunicativas la cultura masculina de comunicación se desenvuelve más cómodamente que la femenina. Una vez reconocida su importancia, ¿cómo actuar?

La mera descripción de las culturas comunicativas femenina y masculina es un quebradero de cabeza para las feministas que trabajamos en este campo. Como se ha podido comprobar, resulta casi imposible no caer en el estereotipo, no tomar como norma el patrón masculino en las recomendaciones, no acusar indirectamente a las víctimas de su discriminación y no centrarse en los orígenes personales (clase, etnia, experiencia política) de quienes se han librado de ella, ignorando los orígenes estructurales y el contexto androcéntrico de interpretación de comportamientos.

De hecho, cuando se recomienda que las mujeres mejoren sus técnicas de comunicación se suele apelar a una idea extendida (cuyo origen no he sido capaz de averiguar) que afirma que, en general, los hombres ganan más atención del público que las mujeres. Aparentemente (de nuevo las fuentes de esta información no son se mencionan), varios estudios han demostrado que: (de nuevo, en general) prestamos más atención a los hombres; todas las audiencias recuerdan más lo expuesto por un hombre que lo expuesto por una mujer, aunque sea idéntico; cuando habla un hombre, hay menos murmullos y ruido de papeles. Habría que preguntarse si se debe a las pautas de comunicación usadas por esas mujeres, o si se asocia la credibilidad y la autoridad en el decir con el cuerpo masculino. Es decir, si no se recuerdan las palabras femeninas porque no se presta atención a lo que dice una mujer, quizá porque simplemente no se la toma bastante en serio, o quizá se esté mirando «otra cosa», como afirmó sin rubor Fraga de sí mismo mientras hablaba una diputada. A esto me refiero con «tener en cuenta el contexto» de las culturas comunicativas femenina y masculina.

Porque lo cierto es que los elementos que conforman las culturas comunicativas pueden distorsionarse si no se interpretan en el contexto en el que se desarrollan: un contexto en el que las materias escolares (historia, literatura, arte, filosofía...) están enviando el mensaje a las alumnas de que no están incluidas entre «los elegidos» para la gloria, porque sus hazañas (si existen) no merecen ser recogidas en los registros oficiales de la historia de la filosofía, literatura, arte o ciencia. Unido a ello, ¿qué transmite el lenguaje patriarcal sobre nosotras? Toda nuestra socialización ha ido dirigida a que arraigue en nuestras conciencias la idea de que si obtenemos algo no es por nuestros méritos, sino por suerte o por cuotas y, en consecuencia, intrínsecamente no lo merecemos. Por otra parte, habituadas a ser criticadas o ninguneadas por la cultura y en algunas profesiones, prefieren callar y pensar qué decir antes de hablar. Así lo expresaba Ross Kanter en la entrevista antes citada, al ser preguntada si esa especie de autocensura de las mujeres refleja inseguridad:

Confidence is the expectation of a positive outcome. If you think you're going to be criticized and attacked if you don't have all the facts, you hold back. [21]

Sin embargo, que las culturas existan no significa que no puedan modificarse. Para quienes entendemos el género como el resultado de la práctica social, el género se produce y reproduce a través de nuestra

actuación, pero ésta también puede transformarlo cuando las personas «actúan» proyectando identidades de género diferentes a las asignadas, que cuestionan el sistema de relaciones y privilegios de género [25]. Estos procesos de cambio se llevan a cabo normalmente en lo que conocemos en sociolingüística como comunidades de práctica específicas (la escuela, las comisiones parlamentarias, los mítines políticos, la dirección empresarial...), en las que las personas participantes rechazan situarse en la posición asignada por el mandato de género y construyen identidades de género no normativas. Una de las comunidades de práctica en la que puede cuestionarse el mandato de género es la universidad, y, de hecho, nosotras mismas lo hacemos habitualmente y algunas de nuestras alumnas también lo hacen. En las situaciones concretas de la defensa oral del TFG y deliberación de sus tribunales, nuestro objetivo al cuestionar el mandato de género debe ser que no se penalice a las alumnas por un comportamiento comunicativo asociado al género.

¿Eso significa tener que cambiar el comportamiento femenino? ¿Y cómo hacerlo sin que las chicas partan de un mayor sentido de inseguridad, sabiéndose con habilidades no valoradas o tenidas por inferiores? Podemos con esa política crear y difundir los estereotipos aún más o hacer más consciente al profesorado de las supuestas debilidades y defectos femeninos y dar armas para premiar a los chicos, ahora de forma más reflexiva.

Aun a riesgo de caer en ello, y aunque a veces he defendido que debe cambiar el sistema y no las mujeres, cada vez me inclino más por ampliar el abanico de opciones abiertas ante las chicas, para que controlen los resultados de su comunicación, jueguen con el género si les interesa, exploten sus propias virtudes, se apropien del espacio en los que los chicos son fuertes y arrebaten la unicidad de cierta actuación prestigiosa a los hombres mientras enuncian desde su agencia. Para ello, una de las propuestas que he empezado a plantear en clase es estudiar la comunicación pública como fenómeno externo y puramente teatral. Parto de un cuadro [tabla 3], cuyas variables voy modificando para que las chicas jueguen a la representación:

FACTORES DE LA COMUNICACIÓN.

- Psicológicos (**orientación** de la expresión). *Ejemplo: Competir, autoalabarse, exponer datos,...*
- **Verbal.** *Ejemplos (muletillas): «Quizá sea una tontería, pero...»*
- **Para-lingüístico.** *Entonación, timbre, voz.*
- **No verbal.** *Ejemplo: Contacto visual, ropa, postura.*



- **Interpretación:** Mediada por la cultura y la experiencia del tribunal

Tabla 2. Juego de representación en clase

En ese juego deciden y ensayan su propia «puesta en escena», haciéndose ver y dominando el espacio.

En todo caso, la presencia masiva de mujeres que manejen la voz en público es fundamental para que las chicas tengan modelos a los que imitar diferentes a los modelos aprendidos para la conversación íntima en espacios privados, si bien sabemos que la mera presencia femenina no garantiza la ausencia de sesgo androcéntrico en la interpretación del comportamiento.

Pero, por encima de las soluciones individuales que cada alumna debe tomar, hay que incidir en el propio sistema universitario. En primer lugar, denunciando la situación y luchando por poner fin a la posible discriminación encubierta, si existe. En tal caso, el auténtico sistema de valores que se aplica debe salir a la luz, para que las alumnas decidan cómo participan en el sistema. Y para que, en la medida de nuestras posibilidades, podamos impulsarlas a tomar las riendas de su destino.

7. Conclusiones

He sugerido cinco factores que pueden tener una decisiva influencia en la calificación final del TFG: la valía personal, el propio trabajo

realizado, el tema a elegir, la actuación oral en la defensa del trabajo y la deliberación del tribunal. Cuando tengamos alumnas o alumnos con capacidad cognitiva e intelectual similar y con expedientes académicos similares, hemos de poner atención y cerciorarnos de que el sistema establecido no discrimine indirectamente a unas frente a otros. La mejor manera de que no ocurra así es, en primer lugar, hacer público y explícito el baremo que se aplicará y, en segundo lugar, examinar los cinco factores presentados y analizar críticamente a partir de ellos las posibilidades de tratamiento desigual a que se expone el alumnado, por ejemplo, en la elección del tema o en su tratamiento. Incorporar la perspectiva de género en la evaluación no significa sesgo favorable a las alumnas, sino plena consciencia de no caer en posibles sesgos que favorezcan a los varones. Y con firmeza hacer caer en la cuenta de ello al tribunal, si somos parte de él.

Puede que el futuro me demuestre lo equivocado de mis apreciaciones porque alumnas y alumnos hayan obtenido calificaciones en su TFG que estén en relación a su presencia en las aulas. Mientras tanto, conviene no desestimar la influencia del género en nuestras actuaciones.

Reconocimiento

Las reflexiones aquí reflejadas se derivan en parte de los trabajos desarrollados a lo largo de una estancia de investigación como *Honorary Research Fellow* en 2013 en la Universidad de Liverpool, a la que agradezco su calurosa bienvenida y los muchos recursos que pusieron a mi disposición.

Referencias

- [1] HOLMES, Janet (2007): «Power and discourse at work: Is gender relevant?», en: Michelle M. Lazar (ed.). *Feminist Critical Discourse Analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse*. New York: Palgrave Macmillan, 31-60.
- [2] ACKER, Sandra (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- [3] FLETCHER, Joyce K. (1999): *Disappearing Acts. Gender, Power and Relational Practice at Work*. Cambridge, MA: The MIT Press, 16.

- [4] MOURE PEREIRO, Teresa (2013): «Experiencia docente: negociando o xénero na conversa», en Unidade de Igualdade (ed.) *II Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*. Vigo: Universidad de Vigo, 31-50. [En línea]. [Ref. 17 de noviembre de 2013] [http://webs.uvigo.es/innovacion.xenero/Docs/2012_segunda.pdf].
- [5] BENGOCHEA, Mercedes (1995): «Mujeres/hombres: el conflicto entre dos culturas», *Revista de Occidente*, 170-171, 120-136.
- [6] BENGOCHEA, Mercedes (1997): «Lenguaje público y voz femenina», *Revista de Occidente*, 190, 31-34.
- [7] BENGOCHEA, Mercedes (2001): «Las niñas y su estilo de comunicación en el aula», *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 28, julio-septiembre, 11-22.
- [8] BENGOCHEA, Mercedes (2002): «Ni sumisas ni asertivas: reflexiones sobre el estilo femenino de comunicación», *Proyecto Keltic (Know European Languages To Increase Communication)*. Oviedo: Web de la Consejería de Educación del Principado de Asturias [En línea]. [Ref. 23 de noviembre de 2013]. [<http://web.educastur.princast.es/proyectos/keltic/principal/kelticp.htm>].
- [9] BENGOCHEA, Mercedes (2004): «La comunicación femenina/ Emakumeen komunikazioa», en Mercedes Bengoechea *et al.*, *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa/ Generoaaren ikuspegia komunikazioan eta irudi korporatiboan*. Vitoria/Gasteiz: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, 113-147. [En línea]. [Ref. 23 de noviembre de 2013]. [http://www.emakunde.euskadi.net/u72-publicac/es/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/perspectiva_genero_es.pdf].
- [10] MARTÍN ROJO, Luisa (1996): «Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 16 (octubre-diciembre), 6-17.
- [11] TUSÓN VALLS, Amparo (1999): «Diferencia sexual y diversidad lingüística», en: Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 85-100.
- [12] GARCÍA MOUTON, Pilar (2003): *Así hablan las mujeres*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- [13] BUTLER, Judith (1990): *Gender Trouble*. New York: Routledge [2ª edición, 1999] (*El Género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2006)

- [14] BUTLER, Judith (1993): *Bodies that Matter. The Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge. (*Cuerpos que importan* Barcelona: Paidós, 2006).
- [15] IRIGARAY, Lucy (1977): *Ce sexe qui n'en est pas un*. Paris: Éditions de Minuit. (*Ese sexo que no es uno*. Barcelona: Akal, 2009).
- [16] LOCKE, John L. (2011): *Duels and duets. Why Men and Women Talk so Differently*. New York: Cambridge University Press.
- [17] BLUM, Deborah (1997): *Sex on the Brain: The Biological Differences between Men and Women*. New York: Penguin.
- [18] BARON-COHEN, Simon (2003): *The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*. London: Allen Lane.
- [19] CAMERON, Deborah (2007): *The Myth of Mars and Venus. Do men and woman really speak different languages?*. New York: Oxford University Press.
- [20] ROSS KANTER, Rosabeth (2004): *Confidence: How Winning and Losing Streaks Begins and End*. New York: Random House.
- [21] «Vote of confidence». Entrevista a Rosabeth Ross Kanter. *Newsweek*, 24 October 2005, 67.
- [22] ISOTÉS y PRICEWATERHOUSECOOPERS (2012): *La mujer directiva en España. Women as Leaders*. PricewaterhouseCoopers.
- [23] MARTÍN ROJO, Luisa y GÓMEZ ESTEBAN, Concepción (2004): «El género del poder. El estilo femenino en las organizaciones laborales», en Mercedes Bengoechea et al., *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa/ Generoaren ikuspegia komunikazioan eta irudi korporatiboan*. Vitoria/Gasteiz: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, 30-45. [En línea]. [Ref. 23 de noviembre de 2013]. [http://www.emakunde.euskadi.net/u72-publicac/es/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/perspectiva_genero_es.pdf]
- [24] BABCOCK, Linda y LASCHEVER, Sara (2003): *Women Don't Ask. Negotiation and the Gender Divide*. Princeton: Princeton University Press.
- [25] BAXTER, Judith (2006): *Speaking Out. The Female Voice in Public Contexts*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- [26] ECKERT, Penelope y McCONNELL-GINET, Sally (2003): *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 4.

Comunicacións

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL EEES: CONTENIDOS DOCENTES EN COMUNICACIÓN

María Isabel Menéndez Menéndez
mimenendez@ubu.es
Universidad de Burgos

Resumen – Los estudios de género en la universidad experimentaron un importante impulso a finales de los años noventa del siglo XX. La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parecía una nueva oportunidad para su consolidación, al incorporar la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres como una dimensión crucial y, por tanto, esencial al diseño de los nuevos planes de estudios. Sin embargo, cuando está prácticamente culminada la implantación de este nuevo modelo educativo en España, las expertas advierten que la perspectiva de género no sólo no ha sido incorporada de forma transversal, como hubiera sido lo deseable, sino que, en algunos aspectos, ha experimentado un retroceso.

Aunque el trabajo de las académicas feministas, no siempre fácil, ha incorporado otro modo de gestionar y transmitir el conocimiento, éste no ha conseguido implantarse con normalidad en la Academia. Así, la mayoría de universidades han instaurado títulos de posgrado específicos (muchos de ellos, hoy en riesgo debido a la crisis económica) mientras que, paradójicamente, muchas materias que formaban parte de las extintas Licenciaturas o Diplomaturas han desaparecido de la oferta de Grados. De manera similar, el Gender Mainstreaming no se ha incorporado, como revelan los análisis de guías docentes.

En el presente texto se realiza un sucinto recorrido por las variables principales de la comunicación con perspectiva de género, para analizar posteriormente cómo se han incorporado (o no) los contenidos propios de género en el título de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Burgos, como ejemplo de lo que, de acuerdo con las expertas Bosch y Ferrer, sucede en la práctica totalidad de las universidades españolas. La verificación de una implementación deficiente explica que el último apartado del texto se dedique a las sugerencias metodológicas que pueden paliar esta laguna por parte de las y los docentes.

1. Introducción

El enfoque de género, imprescindible hoy en las Ciencias Sociales, se basa en el estudio de las relaciones humanas y cómo éstas afectan a las vivencias de mujeres y hombres. La visibilización de las relaciones que se establecen entre ambos así como el análisis de la situación y posición de ambos sexos exige tener en consideración los diversos planos en que intervienen los agentes de socialización y los discursos que cada cultura sanciona como hegemónicos. De esta manera, el análisis de género permite comprender e intervenir en la injusta jerarquía sexual que se concreta, entre otros problemas, en la invisibilización y desprecio de las aportaciones femeninas a la sociedad, discriminación salarial, violencia de género o ausencia de las mujeres del canon, esto es, de la producción de los discursos intelectuales o artísticos considerados prestigiosos.

La igualdad es un asunto transversal, al incidir directa e indirectamente en los diferentes ámbitos y sistemas (educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, familia, cultura, empleo, política), originando la necesaria incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas, programas e intervenciones. Ello explica que su aplicación sea forzosa en cualquier análisis sobre la realidad social pero también que se haya incorporado a los requisitos que exige la vigente ley de educación universitaria.

En efecto, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige la adaptación, en las universidades españolas, de sus titulaciones. Las directrices marcadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para los nuevos planes de estudios, indican la necesidad de incorporar el principio de Igualdad entre Mujeres y Hombres en todos los Grados. La igualdad se convierte en factor de calidad en las instituciones [1] y más específicamente en las educativas. Así, el espíritu de los nuevos diseños debe asegurar que todas las personas con educación universitaria reciban un mínimo de formación en género.

La ausencia de metodología precisa y también de recorrido histórico exige, en este momento, la incorporación de fórmulas novedosas y originales que permitan al cuerpo docente respetar estos principios rectores, al tiempo que se introducen los conceptos básicos en materia de igualdad de oportunidades y género. El presente texto ofrece, en primer lugar, un sucinto recorrido por las variables más importantes

de la comunicación desde la perspectiva de género. A continuación, se realiza una aproximación a la presencia de los contenidos sobre Estudios de las Mujeres, Feministas o de Género en una universidad española (Universidad de Burgos) y, más concretamente, en uno de sus títulos (Grado en Comunicación Audiovisual), como ejemplo de lo que la bibliografía de referencia ha establecido que es la pauta general en las instituciones de educación superior de España. Por último, se propone una metodología para incorporar la perspectiva de género a los estudios de comunicación, ofreciendo así claves de innovadoras y creativas de práctica docente.²

2. El enfoque de género en comunicación

Aunque nacidas en diferentes momentos, la Teoría de la Comunicación y la Teoría de Género comparten las mismas circunstancias de entrada en las Ciencias Sociales, según Moya: llegaron marcadas por la polémica acerca de su carácter científico. Sin embargo, ambas perspectivas científicas se han convertido en elementos clave del mundo que nos rodea. Las confluencias entre ambas no se limitan, empero, a su carácter marginal originario sino que «se constituyen en dos saberes que pretenden analizar la construcción social de sentido y que se interrelacionan en los ámbitos de la erificaciones simbólicas» [2]. Por consiguiente, estudiar los nexos entre ambas teorías supone una necesidad innegable de las Ciencias Sociales porque son perspectivas que emergen en la crisis de los paradigmas, que ha provocado el cuestionamiento del sujeto y de sus referentes.

La discusión sobre medios de comunicación y género ha preocupado, sobre todo, a las instituciones supranacionales. Éstas han confirmado que, casi veinte años después de la redacción de la Plataforma de Acción de Beijing,³ la globalización económica no ha permitido

² Algunos contenidos de este texto han formado parte de la comunicación «Género e innovación en los estudios de Comunicación Audiovisual» presentada en el *Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la Profesión y la Universidad de hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia* (Universidad Complutense de Madrid, 2013).

³ La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Naciones Unidas, celebrada en Beijing en 1995, supuso un punto de inflexión para el avance en la igualdad de género porque por primera vez se consiguió un compromiso histórico de las y los dirigentes mundiales en el sentido de trabajar por la igualdad y para la inclusión del género en las políticas que se emprendieran [3]. En esta cuarta conferencia, se establecieron doce áreas críticas, siendo una de ellas la

mejorar esencialmente la situación y posición de las mujeres en el mundo en general. En cuanto a la comunicación, hay que reconocer que, aparte de los esfuerzos del movimiento organizado de mujeres, pocas han sido las voces que han observado el problema de acceso y representación en el panorama mediático que empezó a dibujarse a partir de los años ochenta del siglo XX, caracterizado por la construcción de conglomerados de medios de alcance global.

Las líneas de investigación abordadas mayoritariamente en género y comunicación, tengan o no un objetivo explícito sobre la igualdad, están en relación directa con las líneas estratégicas perfiladas en Beijing y recogidas en el «Capítulo J» de la Plataforma de Acción. El contenido se distribuye a lo largo de doce artículos –desde el 234 hasta el 245–, estando dedicados los cinco primeros a la exposición del estado de la cuestión y los restantes a los objetivos estratégicos. El primero de estos objetivos –artículos 239 a 242–, incorpora medidas para aumentar el acceso de las mujeres a los medios de comunicación así como su presencia en los órganos con poder de decisión. Por su parte, el objetivo estratégico segundo –artículos 243 a 245– contempla el fomento de una imagen equilibrada y no estereotipada de las mujeres en los medios [4].

Que las académicas feministas hayan dedicado la mayoría de sus esfuerzos a estas temáticas (básicamente la eliminación del «Techo de Cristal» en las empresas de comunicación y la crítica sobre la estereotipia femenina) constituye una fortaleza de esta especialidad científica pero también una debilidad porque, en el plano empírico, explica Isabel Moya [2], los estudios de género tienen dificultades para rebasar la visión funcionalista e instrumental, que sirve a la denuncia y a la sensibilización.

La mayoría de los trabajos, en efecto, se dedican a perspectivas empíricas y pragmáticas que, si bien son necesarias, resultan parciales. Estas investigaciones se suelen dedicar a tres cuestiones básicas: 1) la

comunicación que, en gran parte debido a la presión del movimiento organizado de mujeres, volvía a ser considerada como una dimensión prioritaria. La Plataforma de Acción es el documento estratégico que recoge los acuerdos. El «capítulo J» es el dedicado a los medios de comunicación [4]. Hay que señalar, no obstante, que las revisiones de la Plataforma (Beijing +5, Beijing +10 y Beijing + 15) han verificado un retroceso respecto a la importancia de la comunicación.

presencia como comunicadoras; 2) los procesos de recepción; y 3) la imagen de las mujeres en los medios, no sólo como representación iconográfica sino como una construcción en el campo de lo simbólico. Esta última línea es la más fértil, probablemente porque la tradición de los estudios culturales específicos (*Women Studies*) tuvo interés por el desarrollo de herramientas que permitieran evidenciar las formas culturales de subordinación. Son estudios que han permitido denunciar la opresión femenina y emprender acciones para la mejora de la situación como la creación de observatorios de comunicación o la redacción de códigos éticos [1].

La epistemología feminista, aun cuando ha realizado múltiples y variados acercamientos a los discursos simbólicos, se concreta en dos grandes áreas temáticas: las diferencias en el consumo de cultura popular de hombres y mujeres por una parte y, el análisis del funcionamiento de los mensajes con contenido simbólico por otra, lo que permite descubrir cómo la ideología sexista consolida tanto la identidad de los individuos como las relaciones que se establecen entre los sexos [5]. En definitiva, los productos elaborados por las industrias culturales proveen el contexto para «negociar con el poder y sobre todo para ofrecer resistencia al mismo al presentar los productos o espacios culturales como lugares en los que convergen subjetividades que luchan por imponer, exponer y negociar diferentes identidades» [5].

Estos intereses siguen respondiendo a la sistematización elaborada por Eileen Mahoney en 1992 respecto al feminismo, los *Cultural Studies* y la universidad [6]:

- 1) Teoría cultural: análisis centrado en la organización y producción de la cultura, en los sistemas económicos y sociales que la producen y sus implicaciones en las mujeres. El argumento de partida sería la existencia de una sociedad patriarcal y capitalista.
- 2) Análisis de las imágenes: estudio de las fórmulas que se han utilizado para representar a las mujeres en los discursos de las industrias culturales, (de)construyendo los estereotipos tradicionales. El estudio de representación en el cine, la publicidad, las telenovelas, los programas de entretenimiento o los diarios es un área de continua atención. También se aborda la sexualidad o la construcción del cuerpo como objeto

social. Más recientemente se ha añadido el interés por la representación masculina.

- 3) Recuperación y apreciación del trabajo femenino: proceso de búsqueda de las voces y biografías perdidas con el objetivo de crear una herencia femenina y rescatar modelos de mujeres. Muchas de estas biografías descubren la existencia de medios de comunicación alternativos a la corriente principal y también han favorecido el estudio de las dobles discriminaciones.
- 4) Recepción y experiencia: investigaciones centradas más en el proceso de recepción que en el de producción. Intentan poner de manifiesto la experiencia femenina ante el discurso mediático. Muchos estudios ponen el acento en rechazar el papel pasivo de las audiencias femeninas, explorando la idiosincrasia de la recepción femenina frente a los diferentes mensajes.
- 5) Las mujeres en las industrias de los medios: indagan en el interior de las empresas de comunicación, descubriendo la posición de las mujeres en las estructuras empresariales y su posibilidad o no, de escapar a los intereses sexistas encubiertos en las rutinas profesionales. Asimismo, esta área examina la situación de las mujeres en la institución educativa.
- 6) Política económica del trabajo de las mujeres: estudios sobre el impacto que las Nuevas Tecnologías han tenido en la organización del trabajo, tanto doméstico como en el espacio profesional.

3. Incorporación de materias de género en el EEES: una aproximación a través de la Universidad de Burgos

Como hemos visto hasta aquí, la aplicación de la perspectiva de género es un proceso en el que hay que reconocer separadamente la diferencia sexual y las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual [7]. El género es una forma de ordenación social que atribuye a hombres y mujeres roles, papeles y comportamientos diferenciados y es necesario volver a pensarlos para eliminar los estereotipos y la discriminación. En este sentido, los medios de comunicación y la

industria audiovisual tienen una gran responsabilidad, por su capacidad de influencia y su alto nivel de penetración. De ahí la importancia de que el alumnado que en el futuro trabajará en estas industrias incorpore una perspectiva crítica y una posición activa ante la falta de equidad, algo que la metodología específica de género puede aportar.

Respecto a la presencia de contenidos de estudios de género en la docencia universitaria, Bosch y Ferrer señalan que, en la mayoría de asignaturas troncales y obligatorias de los títulos, no se incluyen contenidos que puedan considerarse propios de los estudios de género. Dichos contenidos aparecen (si lo hacen), casi en exclusiva en la oferta de asignaturas optativas y en los Títulos Propios de las universidades. Las autoras incluso perciben cierto retroceso respecto a los estudios anteriores al EEES (Licenciaturas y Diplomaturas) pues han desaparecido algunas materias optativas dedicadas al género con la implantación de los Grados, cuya optatividad es menor [8]. Bosch y Ferrer señalan que, la incorporación de contenidos propios de los estudios de género depende casi siempre de la presencia y relevancia de grupos de investigación, seminarios o institutos dedicados a los Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género en las universidades.

Lo antedicho sugiere, en la línea de la propuesta de Stimpson [9],⁴ que existen tres formas básicas de incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria, las dos primeras mucho más desarrolladas en el caso de la universidad española. En primer lugar, mediante títulos específicos, esto es, la incorporación de programas de Estudios de las Mujeres, Feministas o de Género (Posgrado, Máster Universitario, etc.) en la oferta de la Universidad. En segundo lugar, a través de la inscripción de una asignatura específica dentro de un programa de estudios de un título no específico (un Grado o Máster por ejemplo). Por último, y asumiendo la metodología del *Gender Mainstreaming*, integrando los contenidos en cualquier materia perteneciente a cual-

⁴ Stimpson explica que los Estudios de las Mujeres y del Género fueron impulsados de manera sustantiva en los países desarrollados (sobre todo en Estados Unidos de América) a partir de los años sesenta. Se trató de un movimiento «transdisciplinario e interdisciplinario, intelectual y educativo, que viene alterando de manera irreversible lo que sabemos, lo que creemos saber y la manera cómo pensamos». Las cifras revelan ese impulso: si en los setenta, en Estados Unidos, había menos de veinte cursos de Estudios de las Mujeres, en los años noventa superaban los treinta mil (además de la existencia de al menos cincuenta centros de investigación y la cada vez más nutrida lista de publicaciones científicas disponibles).

quier plan de estudios. Como adelantábamos antes y han referido Bosch y Ferrer [8], en la universidad española se pueden encontrar ejemplos del primero y segundo de los casos, especialmente en los estudios de posgrado, pero es complejo encontrar experiencias sobre la tercera de las posibilidades.

Lo expuesto por Bosch y Ferrer puede comprobarse analizando la información que las propias universidades incluyen en sus páginas web, en cumplimiento tanto de sus sistemas de calidad como de sus planes de igualdad. Veamos el ejemplo de la Universidad de Burgos, una institución de pequeño tamaño y titularidad pública. Para empezar, se puede destacar que existe un Título Propio: un posgrado universitario de carácter presencial, intitulado Especialista Universitario en Enfoque de Género, y que en el año vigente (2013-14) ofrece una formación de 200 horas (20 créditos).⁵

En cuanto a la segunda de las posibilidades, la lectura del *Diagnóstico de Igualdad de Oportunidades* publicado en el año 2012 (aunque realizado anteriormente y por ello bastante obsoleto a día de hoy) y disponible en la web, revela que existen seis títulos que tienen implementadas asignaturas específicas (Grado en Maestro/a de Educación Infantil, Grado en Educación Social, Máster Universitario en Educación y Sociedades Inclusivas, Máster Interuniversitario en Cooperación Internacional para el Desarrollo, Diploma de Desarrollo Humano Sostenible y Licenciatura en Pedagogía).⁶

De estos títulos, solo dos son Grados y uno es una Licenciatura cuyo Plan de Estudios ya está extinguido. En cuanto a la materia –Psicología del género– desaparece en el Plan de Estudios del Grado,⁷ siguiendo la pauta de otras universidades, donde como enfatizan Bosch y Ferrer [8], el cambio al EEES ha propiciado que desaparezcan

⁵ Enlace al posgrado Especialista Universitario en Enfoque de Género: http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?locale=es_ES&idContent=243255 [Consulta: 1 de noviembre de 2013].

⁶ Enlace: <http://www.ubu.es/es/organizacion/organos-universitarios/vicerrectorado-ordenacion-academica-calidad/unidad-igualdad/informe-diagnostico-igualdad-oportunidades> [Consulta: 15 de agosto de 2013]. La obsolescencia de este documento se puede verificar, por ejemplo, en que no recoge la existencia de la asignatura «Patrimonio inmaterial y género» que se ofrece en el Máster en Patrimonio y Comunicación.

⁷ Enlace: <http://www.ubu.es/titulaciones/es/grado-pedagogia/informacion-academica/plan-estudios> [Consulta: 15 de agosto de 2013].

asignaturas específicas sobre igualdad de género. El resto de títulos forman parte de la oferta de títulos propios: dos másteres oficiales (uno de ellos interuniversitario, en el que participan, además de la Universidad de Burgos, el resto de universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León: Valladolid, Salamanca y León) y el Diploma en Desarrollo Humano Sostenible. Este último constituye una oferta formativa específica de la Universidad de Burgos que se dirige a alumnado no graduado y al resto de la comunidad universitaria.

Así, sólo dos grados de los treinta que se ofertan en la Universidad de Burgos ofrecen asignaturas específicas y sólo dos másteres de los veinte que se pueden cursar en esa universidad contemplan asignaturas sobre género. Ello quiere decir que, como puede visualizarse en el Gráfico 1, únicamente un 8 por ciento de la oferta oficial incorpora formación específica, según el Diagnóstico de Igualdad realizado por la propia universidad.

En cuanto a formación no reglada, el *I Plan de Igualdad de Oportunidades de la Universidad de Burgos* (aprobado el 16 de julio de 2013) y que puede consultarse en la web,⁸ recoge un listado de actividades formativas relacionadas con la Igualdad de Oportunidades (en las que se incluyen las específicas de lucha contra la discriminación por razón de discapacidad). Una vez eliminado el título de posgrado ya mencionado (Especialista Universitario en Enfoque de Género), y cribadas de dicha oferta las acciones específicas sobre discapacidad, resulta que un total de once actividades de educación no formal han sido llevadas adelante en la universidad que nos ocupa a lo largo de nueve años (la actividad más antigua está datada en 2005 y la más reciente en 2013). Dos de ellas han sido programadas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa, reservadas por tanto a docentes o personal de administración y servicios de la Universidad de Burgos. El resto, destinadas al público en general, se reparten entre jornadas de perfil educativo, acciones para prevenir la violencia de género o propuestas formativas impulsadas desde el Diploma en Desarrollo Humano Sostenible.

⁸ Enlace: http://www.ubu.es/es/unidad_igualdad/unidad-igualdad/i-plan-igualdad-oportunidades [Consulta: 15 de agosto de 2013].

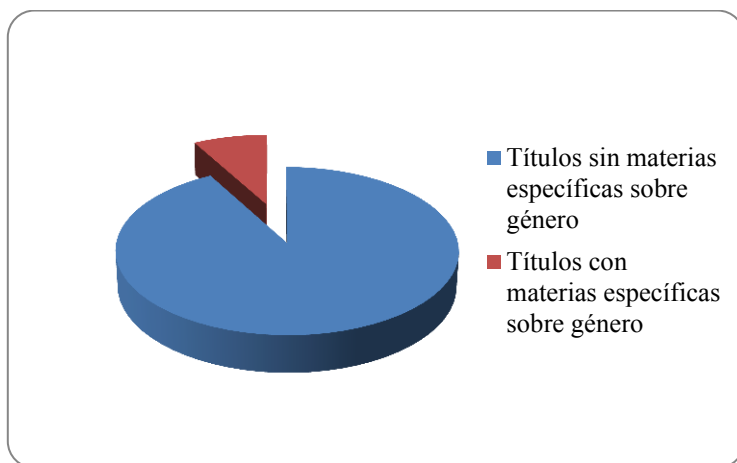


Gráfico 1: Porcentaje de materias específicas de género disponibles en la oferta académica de la Universidad de Burgos. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, para analizar si existen contenidos sobre género de forma transversal en las enseñanzas que se ofertan, vamos a analizar el Grado en Comunicación Audiovisual a partir del Plan de Estudios que se puede consultar en la web de la Universidad de Burgos así como las Guías Docentes disponibles para el alumnado.⁹ El Grado en Comunicación Audiovisual oferta un total de 53 asignaturas (11 básicas, 23 obligatorias y 19 optativas).

La consulta de las 53 guías docentes revela que únicamente tres de ellas incorporan algún tema específico sobre género entre sus Bloques de Contenidos (recogidos en las Unidades Docentes). Esto se corresponde con un 6 por ciento (véase Gráfico 2). Estas asignaturas son *Lengua española*, *Sociología* y *Antropología*. Ninguna de las tres es específica de Comunicación Audiovisual ni de carácter técnico: las tres pertenecen a la Tipología Básica (las dos primeras se imparten en el primer curso del Grado y la tercera en segundo).¹⁰ Además, la

⁹ Enlaces: <http://www.ubu.es/titulaciones/es/grado-audiovisual/informacion-academica/plan-estudios> y <http://www.ubu.es/titulaciones/es/grado-audiovisual/informacion-academica/guias-docentes> [Consulta: 2 de septiembre de 2013].

¹⁰ La asignatura *Lengua Española* incluye el tema «El lenguaje políticamente correcto. El ‘género’ y el sexo». Por su parte, *Sociología* aborda en un tema completo la «Desigualdad de género» proponiendo el acercamiento más

lectura atenta de las guías permite descubrir que solo un porcentaje ínfimo de ellas están redactadas con lenguaje inclusivo y que, en general, las bibliografías (obligatorias y secundarias) apenas incluyen nombres femeninos.

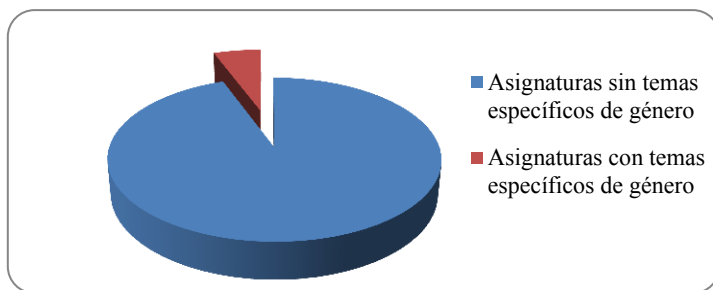


Gráfico 2: Porcentaje de asignaturas que incluyen contenidos específicos de género en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Burgos. Fuente: elaboración propia.

Es reseñable la ausencia de temas específicos sobre mujeres o feminismo en asignaturas como *Historia contemporánea*, *Cine de autor*, *Corrientes culturales del siglo XX*, *Fotografía temática* o *Historia del cine* pues se trata de materias en las que los contenidos específicos son relativamente cercanos y accesibles, incluso para profesorado no especialista en estudios de género (historia de las mujeres, el feminismo como corriente social, las mujeres como creadoras o partícipes en la industria audiovisual, cinematografía feminista, etc.). Otras materias, de carácter técnico, requieren una formación específica de la que quizá carecen las y los docentes. Con todo, no se puede asegurar que todas las asignaturas sean absolutamente opacas al género pues es posible que el profesorado no recoja formalmente ningún tema pero sí aborde algunos contenidos en sus clases. En cualquier caso, la necesidad de visibilizar las aportaciones de las mujeres debería impulsar que se formalicen estos contenidos si, como es deseable, se abordan en las aulas.

exhaustivo (incluye contenidos como: Sexo-Género; sistema patriarcal y discriminación; Violencia de género). Por último, la asignatura *Antropología* contempla el tema «Sistemas socioculturales: parentesco, género y sociabilidad».

4. Cómo incorporar la perspectiva de género en el aula de Comunicación Audiovisual

Aplicar la perspectiva de género en la enseñanza en las facultades de comunicación implica un ejercicio no siempre fácil, que obliga a repensar diversas cuestiones, todas ellas importantes: es necesario contemplar a las mujeres y a los hombres desde todos los mensajes que se elaboran en las empresas mediáticas y audiovisuales. Además, hay que (re)elaborar materiales y contenidos docentes que no perpetúen el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres, discutiendo el canon y realizando un gran esfuerzo de búsqueda de nuevos documentos y fuentes.¹¹

Así, habrá que tener en cuenta el protagonismo de las mujeres (para terminar con la invisibilidad), el uso de lenguaje no sexista (para nombrar a las mujeres como sujeto-activo), la incorporación de mujeres como fuente de información o protagonismo (para restaurar la legitimidad que les corresponde como ciudadanas), la inclusión de temas y espacios tradicionalmente invisibles (para romper con las dicotomías hombre/mujer), la detección de imágenes o contenidos sexistas en los mensajes (para contribuir a paliar la discriminación, generando una opinión pública favorable a la igualdad). En el mismo sentido, debe prestarse atención a las problemáticas sociales que existen en función del género desde una óptica que las considere como temas políticos y tan relevantes como los que ocupan la agenda pública convencional (violencia sexista, conciliación de vida profesional y personal, etc.) y la exclusión de temáticas o tratamientos que perpetúan los estereotipos de género [10] [11].

Hay que insistir en el hecho de que la práctica audiovisual y su enseñanza está recorrida, como otros discursos sociales, por rutinas androcéntricas que han acostumbrado a profesionales y audiencia a invisibilizar a las mujeres sin que ello parezca extraño o despierte reti-

¹¹ No debe olvidarse que, para incorporar plenamente la igualdad de oportunidades en la Universidad, hay que trabajar también en variables que tienen que ver con el alumnado (por ejemplo, la segregación horizontal y vertical así como el acceso al mercado laboral en función del sexo) y con el profesorado (especialmente la segregación vertical pero también la horizontal). En esta comunicación no se contemplan dichas cuestiones porque se aborda únicamente la incorporación de la perspectiva de género a la práctica docente y más concretamente en relación a los contenidos.

cencias. Para romper estas dinámicas, se deben incorporar estrategias que permitan agregar en el aula aquellos temas, espacios y protagonistas habitualmente invisibles, esto es, las mujeres y sus aportaciones a las ciencias, las artes y la historia. En el terreno de la educación en medios y discurso audiovisual, estas estrategias deben concretarse en, al menos, las siguientes dimensiones:

- 1) Conocimiento y reflexión sobre la aportación de las mujeres a la industria audiovisual. Es necesario rescatar la historia de las aportaciones femeninas en sus diferentes facetas y periodos históricos (creadoras, guionistas, técnicas, etc.).
- 2) Incorporación de las biografías relevantes en la historia del audiovisual así como de textos alternativos a los canónicos (casi siempre masculinos), que recojan tanto la historia y aportaciones artísticas o científicas de las mujeres como el pensamiento e investigación desarrollado por las académicas que las han rescatado del olvido.
- 3) Aproximación a la historia de la lucha por los derechos de las mujeres: hitos históricos, relación con los medios, agenda pendiente, etc.
- 4) Formación básica en conceptos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres: género, discriminación, paridad, feminismo, patriarcado, androcentrismo, sexismo, etc. El alumnado debe ser capaz de reflexionar sobre estas nociones, poniéndolas en relación con el panorama audiovisual y la actualidad.
- 5) Comprensión e información sobre las rutinas netamente sexistas que se producen en el mundo audiovisual en sus diferentes contextos.
- 6) Discusión y reflexión sobre binomios esencialistas como lo femenino/masculino, su jerarquía e importancia social, su representación en la industria audiovisual y las posibles consecuencias en los públicos.

Es decir, el alumnado de Comunicación Audiovisual debe recibir, en el apartado de contenidos docentes, una información básica sobre mujeres protagonistas del sistema audiovisual, aportaciones de éstas a los

diferentes discursos, bibliografía escrita por mujeres, aportaciones científicas de teóricas y expertas en comunicación así como dimensiones del sexismo explícito que recorre los medios de comunicación y el mundo audiovisual (publicidad, cine, periodismo, etc.).

Este último aspecto, recordemos, afecta especialmente a las asignaturas relacionadas con representación y, sobre todo, a las dedicadas a la publicidad. El alumnado debe conocer tanto el concepto de sexismo como la legislación específica sobre la materia (Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres; legislación sobre publicidad; Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, etc.) así como los mecanismos de intervención para luchar contra la discriminación (códigos deontológicos para eliminar el sexismo; Observatorios de publicidad sexista, autorregulación publicitaria, etc.).

Además, se hace necesario que todas las personas con formación universitaria reciban una mínima formación en género [12]. Así, tendrán que conocer al menos el vocabulario específico, eliminando errores frecuentes que luego aparecen en los mensajes mediáticos y que son fruto de la ausencia de formación e, incluso, de los prejuicios (por ejemplo, la definición de feminismo). Además de incorporar conceptos básicos, algo necesario para su propio desarrollo y su propia reflexión individual, el alumnado podrá ejercer en el futuro su profesión (recordemos, como comunicadoras y comunidaores) con más calidad y seriedad. Es un hecho que, en la actualidad, muchas informaciones y productos culturales son mejorables, no tanto por falta de sensibilidad, como por ausencia de formación. Ello se traduce en la perpetuación de la estereotipia y los prejuicios y, muchas veces, en la transmisión de errores incompatibles con el ejercicio de una profesión que ejercen personas con educación superior.

El alumnado debe reflexionar y aprender, al menos, en dos planos: en primer lugar, en la capacitación para la eliminación del androcentrismo y la violencia simbólica. En segundo lugar, en la adquisición de contenidos básicos sobre la disciplina en relación con las mujeres. Esta última dimensión se concreta, al menos, en la aportación de: 1) mujeres relevantes en la disciplina (nombres); 2) aportaciones y necesidades de las mujeres en dicha disciplina, y 3) historia de las mujeres en la disciplina.

En cuanto a las capacidades y competencias que deben desarrollar, como se ha dicho, deben ser capaces de detectar el androcentrismo y el sexismo de manera autónoma y activa. Asimismo, tendrán que incorporar estrategias de eliminación de dichas problemáticas, incluyendo el uso del lenguaje y la lectura crítica ante imágenes o contenidos violentos desde el punto de vista simbólico.

5. Conclusión

Tal y como señala la literatura especializada, la incorporación de contenidos relativos al género, de forma transversal, en la universidad española tras la total implantación del EEES, es deficiente. Si bien muchas instituciones docentes han implementado títulos específicos, éstos siempre son formaciones de posgrado, reservadas por consiguiente a un alumnado más reducido y que en la actualidad está en peligro (debido sobre todo a la subida de tasas universitarias y a la reducción y endurecimiento del sistema de becas), cuando ha retrocedido el número de alumnado de Máster.¹² Por otro lado, la incorporación de asignaturas específicas en los títulos, que había recibido cierto impulso (aunque también mejorable) en las extinguidas Licenciaturas y Diplomaturas, ha disminuido con la incorporación de los planes de estudio de Grado. Recuérdesse que estas dos dimensiones (oferta de títulos específicos e inclusión de asignaturas en la oferta académica general), eran las que mejor fortuna habían obtenido respecto a la inclusión de la perspectiva de género del EEES.

En cuanto a la incorporación de cuestiones de género de forma transversal en todas las materias, sigue siendo un asunto pendiente. Confirmando lo que han demostrado las investigaciones realizadas a tal efecto, la observación de la oferta que la Universidad de Burgos propone desde el Título de Comunicación Audiovisual es muy deficiente.

Se puede afirmar que no se ha conseguido ni siquiera una débil implementación de lenguaje no sexista, lo que permite inferir que tampoco se forma al alumnado en esta cuestión, alumnado que, no olvidemos, se dedicará en su futuro profesional a la comunicación. Asimismo, las

¹² Como recoge el diario *El País* (15/9/13), el curso 2013-14 ha experimentado un descenso de alumnado que coincide con la subida de tasas universitarias, cuyo incremento medio es del 16,7 por ciento. La mayor caída se produjo en centros públicos y, en términos porcentuales, se corresponde con los estudios de Máster.

aportaciones de las mujeres a la disciplina y/o las contribuciones críticas de las académicas no se recogen ni en las unidades docentes ni en las bibliografías que se ofrecen al alumnado, un páramo de nombres femeninos que revela la ausencia de especialización e incluso el desinterés del profesorado por añadir conocimiento al canon. La lectura de las Guías Docentes del título en el que nos hemos fijado revela que solo un ínfimo número de asignaturas tienen sensibilidad hacia las cuestiones de género. Y hay que señalar que estas asignaturas no son específicas del Título ni de carácter técnico, lo que amplía el déficit. Todo ello permite afirmar que la incorporación de la perspectiva de género en comunicación es una asignatura pendiente. De ahí que el último epígrafe del presente texto se haya dedicado a sugerir las líneas metodológicas que el profesorado debería tener en cuenta para paliar esta laguna.

Las sugerencias aquí expuestas se encaminan a facilitar una práctica docente que ayude al profesorado a asumir las responsabilidades individuales y colectivas imprescindibles para la erradicación de la discriminación. En este sentido, es útil recordar que la igualdad *siempre es intencional* en sociedades como la nuestra, donde se ha alcanzado la igualdad formal: depende del grado de compromiso de cada docente, de la energía que quiera comprometer, de la formación que se esfuerce en mantener al día (y casi siempre al margen de la corriente institucional) y, sobre todo, de la convicción de que la igualdad entre mujeres y hombres es una deuda pendiente (y vergonzosa) de nuestras sociedades que las aulas deben contribuir a eliminar.

Reconocimiento

El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto «Violencia de género y cultura popular: representación y recepción», cofinanciado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España y el Fondo Social Europeo en el marco de del Programa Operativo «Lucha contra la discriminación» (Referencia 115/12). Además, es un resultado del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Burgos para la Calidad de la Educación Universitaria desde la Perspectiva de Género (GIDCEUPG), de carácter multidisciplinar.

Referencias

- [1] GÓMEZ, Rosa (2006): *La igualdad de género como factor de calidad. Manual de gestión*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- [2] MOYA, Isabel (2007): «Del azogue y los espejos», en: Silvia Chocarro (ed.). *Nosotras en el país de las comunicaciones. Miradas de mujeres*. Madrid: Icaria, 23.
- [3] Ruiz, Astrid (2005): *1995-2005. Evaluación de la aplicación por España de la Plataforma de Acción de Beijing*. Madrid: CELEM.
- [4] INSTITUTO DE LA MUJER (1999): *Las Conferencias Mundiales de Naciones Unidas sobre las Mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- [5] CARBAYO, Mercedes (2002): «Modernas y posmodernas: de Juanita Reina a Martirio en la búsqueda de prototipos femeninos para el siglo XX», en: Amparo Quiles y Teresa Sauret (coords.). *Prototipos e imágenes de la mujer en los siglos XIX y XX*. Málaga: Universidad de Málaga, 157.
- [6] MAHONEY, Eileen (1992): «Mujeres, desarrollo y medios de comunicación», *Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, 3, 53-64.
- [7] LAMAS, Marta (1995): «La perspectiva de género», *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, 8 [En línea]. [Ref. 4 de abril de 2010]. [<http://www.latarea.com.mex/articu/articu8/lamas8.htm>].
- [8] BOSCH, Esperanza y FERRER, Victoria (2012): «La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género», en: Unidade de Igualdade (ed.). *II Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e investigación*. Vigo: Universidad de Vigo, 31-49.
- [9] STIMPSON, Catherine R. (1998): «¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de las mujeres en los años 90?», en: Marisa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.). *¿Qué son los estudios de las mujeres?* México: Fondo de Cultura Económica, 127-165.
- [10] MENÉNDEZ, María Isabel (2007a): «Claves prácticas para elaborar información desde la perspectiva de género. Aportaciones desde el *mainstreaming*», en Juan F. Plaza y Carmen Delgado (eds.). *Género y comunicación*. Madrid: Editorial Fundamentos, 149-168.
- [11] MENÉNDEZ, María Isabel (2007b): «Periodismo desde la perspectiva de género o la igualdad como criterio de calidad», *Género y comunicación*, 9, 57-88.
- [12] BOSCH, Esperanza *et al.* (2011): *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en grado*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

CONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA: NARRATIVAS COLECTIVAS SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN

Maria Mena, Alba Castellsagué, Montserrat Rifà y Margot Pujal
observatori.igualtat@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen- Este proyecto se fundamenta en la necesidad de introducir la perspectiva de género en los aprendizajes de las y los estudiantes de forma interdisciplinar, debido a un vacío existente en la mayoría de estudios de grado. A partir de esta necesidad, se diseñó una oferta formativa para todos/as las estudiantes que consistió en seis talleres sobre teorías de género, violencia de género, salud, participación, cooperación y nuevas tecnologías como actividades de reconocimiento académico. Dos elementos fueron claves durante el diseño de los talleres: trabajar desde metodologías participativas y partir de la acción para devenir agentes activos de cambio. En esta comunicación, presentamos la experiencia docente de los talleres impartidos a partir de narrativas colectivas que ponen en diálogo personas formadoras y participantes. Este diálogo entre diferentes miradas parciales permite acercarnos a la experiencia vivida desde diferentes posiciones y, evaluarla de una forma más completa y profunda. Las dos narrativas presentadas permiten narrar los procesos que se vivieron en los talleres y las transformaciones que plantea la integración de metodologías, pedagogías y teorías feministas en la construcción compartida del conocimiento.

1. Introducción

Este proyecto se inicia a partir de la necesidad de introducir la perspectiva de género de forma interdisciplinar en los aprendizajes de las y los estudiantes, entendiendo la perspectiva de género como el análisis de la organización social y de las relaciones de poder entre géneros que se desarrollan en un determinado marco histórico y contextual y que crean desigualdades, discriminaciones y opresiones. Comprender cómo funcionan las relaciones de poder de género deviene necesario para entender la reproducción y producción social,

económica y cultural de nuestras sociedades y la producción científica que se da en ellas. En este sentido, consideramos imprescindible que la perspectiva de género no siga en un segundo plano o sea inexistente dentro de la mayoría de los grados universitarios. Aplicar la perspectiva de género, como categoría analítica y explicativa, es básico para poder conseguir una ciencia mejor, más justa socialmente y menos coartada, así como para desarrollar una mejor praxis profesional con un compromiso ético y democrático más profundo.

Por otro lado, la ciencia y las universidades siguen siendo una fuente de saber y de creación discursiva, generando efectos de verdad. Nuestras vidas son objeto de los discursos científicos y de los dispositivos de verdad, dejando de ser nuestras para ser objetos analizables por las fuentes de saber dominantes, por el biopoder [1]. El biopoder configura sujetos sexuados [2], produciendo discursos y saberes que naturalizan las desigualdades de género y las legitiman. En este sentido, para nosotras, fue imprescindible crear un espacio donde analizar y deconstruir estos discursos dentro de la academia y donde trabajar sobre los conocimientos que incorporamos desde la reflexión crítica.

Con la voluntad de buscar espacios interdisciplinares, las actividades con reconocimiento académico nos pareció un buen formato para empezar, por estar menos normativizadas y por ser espacios donde la participación y el diálogo son un elemento clave. Trabajar desde metodologías participativas, donde las personas iniciaran una reflexión propia confrontándose consigo mismas y con los otros y construyendo conjuntamente nuevos significados y discursos, fue una guía en todos los talleres. La construcción conjunta de significados y el debate permitió hacer emerger la diversidad, abrir la mirada, romper imaginarios monolíticos y únicos, analizar los mandatos y las relaciones de género dominantes y apelar a la agencia de las personas para pensar y modificar nuestras relaciones. A la vez, también permitió romper las relaciones de poder entre docentes y estudiantes.

Otro elemento que incorporamos en los talleres fue trabajar, no sólo a partir del discurso y la reflexión teórica, sino también de la acción, de nuestras prácticas, ligando teoría y práctica, como ha hecho históricamente el feminismo. Partimos de la experiencia como productora de discursos y conocimientos. Scott [3] propone la experiencia como discursiva en un doble movimiento: en tanto que los discursos producen subjetividades y, en tanto que el discurso sirve para interpretar aquello que nos sucede a nosotras mismas. Trabajar desde las

vivencias e interpretaciones que surgen del grupo permite romper el aislamiento del individuo y de la teoría, comprender nuestras experiencias como experiencias colectivas y pensar conjuntamente sobre ellas para generar otros discursos sobre las mismas que reviertan sobre la propia práctica.

La propuesta de innovación docente, que en este trabajo se presenta, se ha materializado en seis talleres participativos, de 50 horas cada uno, sobre perspectiva de género, llevados a cabo coordinadamente entre el Observatorio por la Igualdad de la UAB y el recién formado Centro Joan Rivièrre en Psicología y Género. El contenido de los talleres ha variado entre talleres sobre teorías de género, violencia de género, salud, participación, cooperación y nuevas tecnologías. En total, se realizaron seis talleres en el segundo semestre del curso 2012/2013, que variaban entre 9 y 15 horas de trabajo presencial y el resto de horas se desarrollaban fuera del aula a partir de un trabajo sobre la temática. En cada taller, se contó con personas formadoras de grupos de investigación con perspectiva de género, de otras entidades de la universidad que trabajan en la materia y profesionales en activo que incorporan en su práctica dicha perspectiva. La docencia impartida pretendía abrir la reflexión sobre la necesidad de la incorporación de la perspectiva de género en los diferentes campos como perspectiva crítica y analizar sus aplicaciones actuales y futuras. El contenido se trabajó mediante metodologías participativas (dinámicas de grupo, *role-playing*, debates, análisis de casos, etc.), mediante las cuales se pretendía construir colectivamente la reflexión y los conocimientos de la materia.

En esta comunicación, presentamos la experiencia docente de los talleres impartidos a partir de narrativas colectivas que ponen en diálogo personas formadoras y participantes. Este diálogo entre diferentes miradas parciales permite acercarnos a la experiencia vivida desde diferentes posiciones y evaluarla de una forma más completa y profunda, teniendo en cuenta tanto las necesidades e intereses de formadoras como de estudiantes. Construir narrativas colectivas como método y proceso de investigación está relacionado con la epistemología feminista, rompiendo la distinción sujeto-objeto y el realismo ontológico que postula la existencia de una realidad objetiva y, construyendo posiciones situadas y conversaciones compartidas, en la línea de la objetividad feminista de Haraway [4].

Las narrativas presentadas se han construido a partir del análisis de los datos recolectados durante la realización de dos grupos de discusión, uno con formadoras y el otro con los y las estudiantes que habían participado en más de un taller. El número total de personas participantes en los grupos fue de nueve. Estas narrativas tienen como puntos de diálogo la relación pedagógica, la metodología usada en los talleres, los conocimientos impartidos y la participación. A continuación se presentan las dos narrativas.

2. Narrativas de género en la educación superior

2.1. Primera narrativa: Diálogos entre el estudiantado

Esta primera narrativa recoge dos procesos que se narran en la conversación entre los y las participantes en los talleres: la relación pedagógica que se construye en el aula, transformando posiciones y relaciones, y el proceso de devenir agentes activos de cambio a partir de los talleres.

Construyendo una relación pedagógica desde la igualdad: posiciones subjetivas y construcción conjunta de conocimiento.

En la conversación sobre la experiencia vivida, se narra cómo, a lo largo de los talleres, la participación de las diferentes personas del grupo se va transformando. Se da un proceso de cambio en la posición subjetiva de cada persona en relación a la construcción de la dinámica de clase, transformándose la forma de estar en el taller y encontrando su propio espacio para intervenir. En este sentido, las participantes se van construyendo como agentes activos de su propio conocimiento y del conocimiento de las demás personas, construyendo una mirada colectiva sobre el fenómeno a través de la interacción. Así, en el aula, se rompe con la posición pasiva inicial, que es la posición habitual que las y los estudiantes adoptan/mos en los grados, interviniendo en los talleres no sólo para preguntar dudas a la docente, sino para generar debate, contraargumentar una opinión, abrir temas, exponer experiencias, etc. El taller se convierte en un diálogo entre los diferentes saberes, posiciones, conocimientos, etc. Cada una discute a partir de su conocimiento situado, su experiencia y su bagaje previo, conectando diferentes saberes, identificándose con el otro/a, analizando las experiencias propias como colectivas y empoderándose como sujetos a partir de la construcción conjunta. Se abre un espacio en que el intercambio entre todos/as deviene imprescindible para seguir avanzando.

Este cambio de posición también genera una reflexión crítica sobre la propia posición en otros contextos de aula.

A mí una cosa que me gustó mucho, todo lo que aprendíamos era por nosotros/as mismas, quiero decir, que tú [refiriéndose a la formadora] en ningún momento nos ibas a adoctrinar, «no, esto es así y ya», sino que con las preguntas lo íbamos sacando nosotros/as,. Esto nos ayudaba a que nos quedara más, a que lo viéramos todo más aplicado a la vida real, y, lo que dice ella del aprendizaje, estamos acostumbrados a un tipo de modelo educativo en el que «esto es así, porque lo dicen los libros». Yo lo he vivido siempre igual y creo que es una de las maneras que debe cambiar mucho, esta forma de enseñar. Yo creo que era un método muy diferente, y que los estudiantes aprendíamos más que si te lo están diciendo. (P4)

Obviamente tú tienes más conocimientos [refiriéndose a la formadora], pero había aportaciones buenas en clase, recuerdo algunas, que te hacían pensar, aprendías por los dos lados. (P1)

Este diálogo desde la igualdad se establece porque las relaciones de poder se van transformando en el aula. Se narra inicialmente una idea del poder como relación jerárquica entre formadoras y estudiantes, en la cual el poder está localizado en la figura de la formadora. Frente a este poder, los otros/as deben obedecer y escuchar, habiendo una distancia enorme entre estas dos posiciones. En los talleres, esta visión se subvierte, para ir hacia una idea del poder como relacional, haciéndose conscientes de cómo el poder se construye y reconstruye en nuestras relaciones, como señala Foucault [5]:

cuando se habla de poder, la gente piensa inmediatamente en una estructura política, en un gobierno, en una clase social dominante, en el señor frente al esclavo, etc. Pero no es en absoluto en esto en lo que yo pienso cuando hablo de relaciones de poder. Me refiero a que en las relaciones humanas, sean cuales sean – ya se trate de una comunicación verbal, como la que estamos teniendo ahora, o de relaciones amorosas, institucionales o económicas – el poder está siempre presente: me refiero a cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro.

En este sentido, el poder reprime, pero también produce, tiene efectos sobre las personas, las subjetiviza. A partir de su reconocimiento y de la reflexión crítica sobre el mismo, el poder se transforma en colectivo. La posición de la persona formadora se iguala a las demás posi-

ciones en un proceso donde todas las voces adquieren autoridad, aunque, por su experiencia y recorrido, pueda aportar cuestiones cualitativamente diferentes. Aun así, su voz no deja de ser cuestionable. El formador/a es más una guía que acompaña al otro/a, que una fuente de saber en sí misma, en un proceso de aprendizaje en que cuentan todas las partes (sus necesidades, sus sentires, sus experiencias y sus diferentes ritmos).

La figura que tenemos en general del profesor/a es que es quien tiene el poder y parece que no podemos aportar mucho, porque «qué tengo que decir yo, si él sabe más». También hablamos bastante del poder, sobre qué influencia ejercías tú sobre nosotros/as tratándolo con naturalidad, que realmente es así, que igual que tú un día dices una cosa que puede que no nos cuestionemos y que nos podríamos cuestionar o, que sí que nos cuestionamos. Pero creo que lo quisiste tratar de igual a igual, de igualarte a nosotros y yo normalmente no tengo esta sensación, del profesor/a como alguien próximo, cómo ella está allá y yo aquí, ella tiene el conocimiento y yo aprendo. (P3)

Esta transformación en las relaciones se hizo posible por el trabajo desde el cuidado, desde el respeto a las diferentes opiniones y posiciones, desde el no juzgar a la otra/o, desde la escucha activa. Se construye un proceso en el cual se explicitan qué temas e inquietudes preocupan a cada persona para ir abriéndolos e incorporándolos al debate colectivo. Se narra la sensación que en los talleres todo cabía y que se podía hablar de cualquier tema relacionado, que las aportaciones y demandas eran recogidas en todo momento y había espacio para ello. Esta forma de proseguir se confronta con la educación formal, donde perciben de que no hay tiempo ni está permitido salir del tema. En los talleres, se creó un espacio en el que todos/as estaban/mos cómodos para compartir experiencias, para hablar y escuchar y para debatir, sin el miedo y las inseguridades que crean otros espacios, un espacio donde todas las voces eran cuidadas. Este espacio también se transformaba físicamente de forma continua para romper con la fijación de posiciones e ideas a través de las dinámicas de grupo.

Había muy buen rollo. Yo tenía la sensación de estar contando cosas de mi vida, que decías «¿y esto, a quién le importa?». Pero estabas allí y como que éste acababa de decir no sé qué, pues yo lo digo, y es igual, porque estabas cómodo, no sé (P4). Era como una burbuja, entrabas allí y explicábamos cosas que son realmente íntimas o hay gente que decía «esto no lo diré»,

y no importaba, no estaban obligados. Pero sí que decías cosas que a mitad de la frase decías «ui ui ui, qué estoy diciendo», y luego salías de allí y tampoco nos hemos relacionado mucho más, pero estabas allí y compartías aquello. Cuando te dan esto de poder hablar de cualquier tema, también te están tratando como un adulto, no me digas de qué tengo que hablar y de qué no, ya sé de qué hemos venido a hablar. Además, tú [refiriéndose a la formadora] nunca tuviste una mala reacción, ni cara de sorpresa, contestabas a todo, dabas pie a reclamación. Esto es importante, por eso preguntábamos tanto cómo contestabas a todo, cualquier cosa que nos pasaba por la cabeza se podía hablar, no sólo contigo, sino con todo el mundo (P3). El aprendizaje no se limitaba al aula y el aprendizaje no se limitaba al tema, porque si te dicen este tema no toca, ya te están limitando. (P1)

Devinando agentes activos en la transformación de las relaciones sociales de género en múltiples contextos.

En el proceso de aprendizaje de los talleres, se narra que los conocimientos y reflexiones generados traspasan el aula a través de diferentes procesos: la identificación, la reflexión y la transformación. El análisis de las relaciones de género entra a formar parte de la cotidianidad de las personas participantes en el grupo, analizan cómo se estructuran las relaciones de género en cada contexto y espacio y qué ayuda a sustentarlas. Así, se exponen situaciones en las que empiezan a adoptar una mirada crítica frente a ciertos fenómenos cotidianos relacionados con la reproducción de las normas de género e intervienen sobre ellos en diferentes contextos – con la familia, como monitoras o monitores infantiles, con la pareja, con las amistades, etc. –, generando discursos y prácticas que intentan transformar estas normas. Dejan de considerar permisibles o, normales o, naturales, ciertas conductas e intentan subvertirlas, volviéndose agentes activos de cambio; un proceso que no está exento de contradicciones, impotencias, frustraciones, resistencias, malestares, etc. Se habla de unas gafas, una perspectiva que te acompaña, que te permite analizar cuestiones que antes no te planteabas, así como entender sus orígenes y consecuencias para poder transformarlas. Este cambio liga con la idea de performatividad de Butler [6], es decir, cómo el género se produce y reproduce en nuestras prácticas y, cómo en este reproducirse, emergen ranuras para la subversión y el cambio. Esta autora entiende el género como un efecto discursivo, que se crea y se reproduce en cada acto del sujeto, no es previo a él, sino que generamos estas relaciones a partir de nuestros actos y discursos. En este sentido, en tanto que inestables,

dinámicas y cambiantes, las relaciones de género se pueden transformar, acción que ponen en práctica los y las participantes.

Es de las pocas cosas que te llevas más allá de clase, porque normalmente te quedas aquí. Cuando vas a estudiar, abres el libro y estudias, pero más allá no te sirve. A mí me ha servido a nivel personal, como monitora de niños/as me ha ido muy bien, porque detrás de la simple dinámica de formar grupos para un juego, de hacer uno de niños y otro de niñas, que sabes que ganaran los niños, hay implícitas muchas cosas, aunque tengan cinco años. Y, luego, que haya una persona, que hay más de una, que diga «Al loro, que no queremos promover esto, pero lo estamos poniendo aquí ». (P2)

Es que es un tema complicadísimo, temas como el amor romántico, entras en facebook «tú eres mi princesa y yo te voy a ayudar y proteger para toda la vida». Claro, luego es un problema, con temas como el amor, por ejemplo, que la gente lo posiciona arriba de la pirámide -«es lo más bonito que me puede pasar, estar enamorado de alguien y tirarme a sus brazos»-, y le vas a decir que esto, pese a que se pueda extraer alguna lectura positiva, no es tan alabable, «pero qué dices, que me estás contando». Es como los dos polos «quién eres tú para decirme que mi amor espléndido con esta persona quizás no es tan espléndido como parece». Claro si lo planteamos así no tenemos mucho que hacer, es complicadísimo, estos temas que tocan asuntos sociales, el individuo, la sociedad. Es más fácil hablar de neurociencia, de tecnologías que todo el mundo lo acepta -«cuantos conocimientos tienes»-, tienes prestigio. No obstante, hablas de esto, has hecho una reflexión brutal, has pensado mucho, lo has trabajado y la gente te dice: «dedica tu tiempo a una cosa más productiva». (P1)

Y un poco de psicosis, ves tantas cosas, vas contracorriente, es muy fuerte, pero es así, realmente vives en esto y lo llevas como puedes. Con los amigos y amigas, entras al debate y «¿esto por qué?» e ir haciendo las preguntas. A veces va bien y otras no, y lo ves, y genera una impotencia, si ni tan sólo se ha planteado porque piensa cómo piensa...quién soy yo para ir a decirle cómo tiene que hacer las cosas. Pero sabe mal cuando es alguien cercano. (P4)

Esta mirada crítica y comprensiva de las relaciones de género que van adquiriendo les permite conectar diferentes conocimientos que quizá ya tenían, integrarlos para tener una mirada más holística sobre ellos. Se da un proceso de valorización de los propios saberes y de amplia-

ción de los mismos. Se profundiza en el saber, cosa que permite entrelazar temas, discusiones, preocupaciones y necesidades y que emerjan nuevas dudas y debates, que se van integrando al conocimiento del grupo. En este revisar, las personas se hacen conscientes del conocimiento que cada una tiene. No es un partir de cero, sino que todas teníamos/mos algo que aportar que enriquece el debate grupal.

Ves que tú también tienes un conocimiento, aunque quizá no lo habías ligado con aquello, pero lo tienes; no es como un profesor que tiene el conocimiento y corres a tomar apuntes, porque es lo que va a salir en el examen. Te empoderas a ti misma. (P2)

Esta mirada/perspectiva/conocimiento de género también les hace detectar vacíos en su formación y en la práctica profesional. Se da un proceso de revisión del conocimiento que han adquirido hasta el momento en el grado desde una visión crítica, cuestionándose qué es la ciencia, quién la produce, qué incluye y qué excluye desde una visión androcéntrica, desde dónde se produce y para qué, etc. Se genera una crítica epistemológica a la supuesta neutralidad, objetividad e imparcialidad de los conocimientos recibidos. Los y las participantes del grupo de discusión, que están cursando el grado de psicología, expresan cómo se da una fragmentación de los conocimientos impartidos, reproduciendo la división naturaleza-cultura cartesiana en el mundo de la psicología, con una idea de la persona como ente aislado de su entorno social y de las relaciones de poder que en él se desarrollan. En la visión hegemónica de la disciplina, se piensa sobre la persona desde un enfoque biologicista, que no permite el cambio, sino el control sobre la propia naturaleza. Este enfoque individualiza, naturaliza, medicaliza y patologiza los problemas sociales, evitando así modificar la raíz de los mismos. En este sentido, la reflexión, que desarrollan los y las estudiantes sobre la falta de perspectiva de género en el ámbito y sobre el androcentrismo de la disciplina, va en la misma línea que diversos estudios recientes [7]. Estas investigaciones han puesto de manifiesto el vacío existente en psicología en cuanto a la incorporación de mujeres psicólogas y a las aportaciones críticas hechas desde las diferentes etimologías y metodologías feministas a la producción científica. Los y las participantes perciben que la única formación en género que han recibido ha sido introducida por voluntad del profesorado, no como conocimiento obligatorio, en asignaturas que se relacionan con aspectos sociales, pero que parecen alejadas de la práctica clínica profesional.

En psicología, que es una carrera que, al menos como la he vivido hasta ahora, muy crítica con algunas cuestiones no es, si que hay alguna asignatura en que te ayudan, pero en general todos los problemas se plantean fuera de su contexto social, fuera de una estructura, de una cultura. Se pasan por alto estas cuestiones. Se plantea todo como un problema de un individuo aislado. [...] Siempre veo muy detallada la explicación biológica, pero la explicación social es muy pobre (P4). Y se ven como dos cosas separadas, con los itinerarios, por ejemplo, si tú haces clínica pues de social olvídate; es esta visión que no pone en relación ambas partes. (P2)

Frente a este escenario, los y las estudiantes se plantean, por un lado, la necesidad de repensar la propia formación a nivel de contenidos, metodologías, etc. y, por el otro, la necesidad de introducir la perspectiva de género en la formación de los y las profesionales de este campo. En este sentido, se da un proceso de empezar a cuestionar prácticas de profesionales. Empiezan a pensar que ignorar las relaciones de género puede llevar a una mala praxis, ya que es muy difícil tratar ciertos problemas psicológicos sin tenerlas en cuenta. No hacerlo implica ignorar el contexto de la persona y sus efectos sobre ella, que muchas veces es la raíz del problema. Además, consideran una cuestión de responsabilidad profesional formarse en este campo para poder transformar estas relaciones desde la praxis y dejar de reproducirlas. Esta reflexión genera, en algunos casos, la búsqueda de espacios formativos reglados o no reglados sobre perspectiva de género dentro de su disciplina, que como relatan puede generar nuevos vacíos y frustraciones.

Es que es un gran tema, es qué se espera de ti, son las exigencias sociales. Por tanto, casi todo girará alrededor tuyo, no puedes hablar solo de «¿y en tu casa cómo eran las cosas?», porque tus padres también forman parte de una sociedad y después la sociedad también les está diciendo cosas y parte del problema tiene este origen. Si no tenemos esta perspectiva como psicólogos, estamos tratando a ciegas, ¿no? [Refiriéndose a la perspectiva de género]. (P3)

Veo que hay personas, espacios para trabajar estos temas, que los veía fuera de la psicología y me ha hecho sentir más animada. Pero pienso que faltan espacios, hay asociaciones y cosas, pero, en general falta formación y estructuras. Me gustaría poder hacer un máster de psicología relacionado con violencia de género, y lo mirábamos, pero faltan especialistas en general, ya que hay para niños con TDAH y no sé cuantos, hay una

asignatura de esto en el grado, pero para esto no. Y te deja el gusano de decir «vale, pero ahora necesito un lugar donde poder continuar con esto». (P4)

2.2. Segunda narrativa: Diálogos entre formadoras

La conversación con las formadoras tuvo lugar un tiempo después de terminar las actividades, de forma voluntaria y en un espacio y tiempo compartidos, en que las interacciones fueron gestionadas a través de una relación entre iguales en base a un guión semiestructurado. Todas las personas participantes fueron mujeres que han tenido alguna vinculación con las actividades como formadoras.

Visibilizando subjetividades: experiencias y trayectorias

Creemos conveniente, como un primer paso para explorar y construir las narrativas respetando la diversidad de voces de las participantes, escuchar las trayectorias personales de cada una de ellas en relación a la perspectiva de género, para poder comprender las subjetividades que conforman el diálogo reflexivo.

Yo estudié Bellas Artes, y he llegado a la conclusión de que no [recibí formación específica en género]. No solo no participé en ningún taller que incorporara el género como metodología de innovación docente sino que, además, las mujeres estaban invisibilizadas. [...] El discurso de contenido era muy patriarcal, muy masculinizado y metodológicamente eran sesiones transmisoras. Al final de la carrera participé en lo que era antes el CAP [Certificado de Aptitud Pedagógica] y la persona que llevaba el curso era una persona que reflexionaba sobre las metodologías docentes, se me abrió todo un espacio para pensar. [...] Sobre el género, vino más de los movimientos sociales, a partir de la participación en seminarios, talleres, debates... donde surgía de la necesidad del grupo que el taller fuera de una manera que no reprodujese las relaciones de poder, de género. (F1)

Yo soy profesora de la universidad, hago las asignaturas que me dan y ya está. Lo que pasa es que soy una mujer, y esto lo llevo siempre, es mi mirada [...], mi manera de enfocar. La investigación en la que estoy trabajando trabaja con la perspectiva de género en los aspectos de la publicidad. Si queréis os cuento quién me abrió los ojos cuando estudié, Ciencias de la Información. Una profesora de Historia de la Comunicación nos hizo leer lecturas androcéntricas. De repente descubrí que

el masculino no me incluía, que todo estaba mal escrito. [...] Fue hacerme ver las cosas de otra forma, romper con lo que hasta el momento no sabía explicar [...], ella me dio instrumentos objetivos. Yo creo que fue uno de los momentos importantes de mi vida desde este punto de vista. (F2)

Yo hice Ciencias Políticas, hace ya 10 años. ¿En la carrera? No [había perspectiva de género]. Recuerdo una asignatura en la que había algunas lecturas de teóricas feministas, pero poca cosa más. Más tarde, recuerdo algún taller sobre perspectiva de género en cooperación, pero ya está. [...] Yo la utilizo en el lenguaje -oral y escrito-, desde un punto de vista personal, pero desde mi institución lo trabajamos de forma muy desigual, es un tema pendiente. (F3)

Soy maestra, y no recibí asignaturas específicas de género. En ese momento no pensé que fuera una carencia, en cambio cuando descubres este mundo, dices «esto no lo he tenido». Después empecé la formación en antropología y se enfocó desde una perspectiva más crítica.[...] El momento en que le empiezo a poner nombre es en la formación que recibo fuera de la universidad, en la formación autónoma, la militancia en movimientos sociales y organizaciones políticas que me dan esta entrada de la teoría feminista y me vuelvo a plantear todo el bagaje. (F4)

Yo hago el proceso inverso, empiezo con la militancia, la organización colectiva, grupos feministas, desde los 16 años. Vas descubriendo, te vas formando y a medida que avanzas y haces acción, repiensas esta acción, desde la reflexión colectiva. Llegó un momento que tuve que formalizar mi formación. Hice el Máster de Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía para consolidar muchos aspectos sobre como introducir la perspectiva de género, aunque a veces no tiene por qué haberla en un máster como éste. También he hecho cursos de formación sobre violencia de género y el CAP, que me dieron herramientas. [...] Me ayudó mucho visualizar maneras de poder trabajar a nivel metodológico, salir de la reflexión teórica y ponerlo en práctica. (F5)

Es interesante destacar la aparición de momentos claves en la trayectoria de estas mujeres, que ellas mismas identifican como importantes en su toma de conciencia sobre la perspectiva de género en el conocimiento y la innovación docente. También cabe señalar la diversidad en los bagajes de las formadoras: en el ámbito de la formación –formal e informal-, como en la participación en movimientos sociales

feministas y grupos de mujeres. Otro aspecto interesante es la forma en que aquello personal se imprime en la trayectoria académica de cada una de ellas y cómo esto influye en las decisiones que se toman en su trabajo como formadoras, su enfoque como investigadoras y sus relaciones profesionales.

El conocimiento desde la perspectiva de género

El conocimiento siempre está mediado por quien lo construye, quien lo produce y, por lo tanto, no es neutro-objetivo, sino que está vivo. ¿En qué cosas pensáis que el conocimiento cambia cuando hablamos de perspectiva de género? (F1)

Las formadoras, como productoras y transmisoras de conocimiento, reflexionan sobre el saber desde la perspectiva de género, donde se ponen en juego posturas epistemológicas entorno al conocimiento situado de Haraway [8], se reflexiona sobre las dicotomías público/privado, reflexión/acción, la interrogación crítica al conocimiento y la transversalidad del género.

En primer lugar, un énfasis en problematizar el mismo conocimiento, siguiendo a Crespo [9], entendiendo las instituciones científicas como *«productoras de versiones políticas de la realidad que se consideran no discutibles [...], productoras de verdad»*.

Para mí, pasa por cuestionarse: ¿qué es conocimiento? ¿Qué entra y qué no entra? ¿Qué cosas se valoran y cuáles no? ¿Cómo se ha conseguido el conocimiento? ¿Con qué finalidades? [...] ¿Qué relaciones de poder se mueven en las universidades? ¿Dónde han quedado los saberes femeninos? (F5)
Hacer este ejercicio de revisión para poder deconstruir, hace que te des cuenta de las visiones interdisciplinares, de todas la conexiones que se interrelacionan, como condicionan unas características o las otras. (F4)

La reflexión lleva a considerar la transversalidad de la perspectiva de género, concretada en cada uno de los ámbitos de investigación y actuación de las formadoras:

Yo creo que falta ver que no es cosa de unos temas, sino que es uno de los temas que cruza nuestra vida cotidiana. [...] Es una visión transversal, pero es complicado, porque si pones asignaturas individuales de género vuelves a fragmentar y pedir transversalidad cuando no hay la formación necesaria... (F5) La

idea es que todas lo trabajamos desde cada una de nuestras áreas y todas somos muy militantes del género en cada uno de nuestros puestos. Es una opción clara de intentar que contamine todas y cada una de nuestras facetas: el conocimiento, la institución, el poder, la subjetividad... (F1)

Podemos leer como se reflexiona dialógicamente sobre conceptos como el conocimiento situado, la «visión desde algún lugar» [8], en que la producción del conocimiento tiene un carácter siempre situado. En estas líneas, se percibe el reconocimiento de éste lugar desde el cual se parte, así como la propia subjetividad y punto de vista específico como docentes e investigadoras:

Yo he seguido una carrera académica tradicional, con el conocimiento tradicional, sin discutirlo [pero] mi mirada siempre ha sido muy personal. (F2) Pero esto es justamente una de las aportaciones de la perspectiva de género, esta inscripción de lo personal en lo que hacemos, la frase de «lo personal es político». (F1) Poner la perspectiva de género implica visualizar que no somos sujetos libres, ni neutros, ni objetivos, sino con una historia, un recorrido, unas relaciones de poder que nos cruzan. (F5) Y en tu interpretación tú decidirás cuáles son los elementos. Tú eres el sujeto que interpreta, a tu manera. (F2)

Finalmente, se hace presente la relación entre el conocimiento y la transformación social, explicitada por Biglia en el campo de la investigación activista feminista [10], y llevada al terreno de la formación, donde el proceso de transformación es descrito como bidireccional:

También implica que conocimiento y transformación social no van desligados (F5). Cómo yo me coloco delante del mundo, ¿no? Hay un tema de compromiso (F1). De compromiso político y de transformación social en el propio conocimiento (F5). Y poder hablar de nosotras como sujetos que también nos transformamos [...] que podamos decidir a través de la educación quién queremos ser y, por lo tanto, la educación es una oportunidad para experimentar cómo y quién queremos ser. (F1)

Tal como dice Haraway [8], «La teoría y la práctica feministas alrededor del género intentan explicar y cambiar los sistemas históricos de diferencia sexual, en los que los “hombres” y las “mujeres” están constituidos y situados socialmente en relaciones de jerarquía y antagonismo.»

Las metodologías: negociación entre el ámbito formal e informal

Después de hablar del conocimiento desde la perspectiva de género, la conversación avanzó hacia las metodologías utilizadas, ya que tal como apunta una de las formadoras: «el conocimiento y las metodologías en la perspectiva de género van muy unidos» (F1). Durante la conversación, se detecta una conceptualización de dos espacios diferenciados: el ámbito formal –de la docencia reglada-y el informal –donde se imparten las actividades propuestas-.

El problema del ámbito formal es que alguien ha decidido cómo tienen que ser las cosas, es interesante quién decide. [...] Esto te obliga a una transformación del conocimiento y de cómo lo transmites. Yo que siempre he sido de carácter práctico, ahora tengo que enseñar sin poder hacer, y esto es contrario a mi planteamiento. (F2) Yo creo que el sistema educativo no es neutro, ni objetivo, ni espera dar el mejor aprendizaje, sino que está hecho para finalidades «x», [...] la transmisión de unos valores determinados.(F5) Los alumnos ya no esperan que haya oportunidades en el campus para aprender de otra forma. (F1)

El contexto informal, en cambio, es descrito de una forma muy distinta. En la conversación, descubrimos la reflexión sobre cómo las formadoras gestionan la intervención en ambos espacios, reconociendo los sentimientos, actitudes y sensaciones diferenciadas en unos y otros. También destaca una negociación de identidades en el tránsito de un espacio al otro, donde aparecen inseguridades, pero también la posibilidad de construir un «yo docente» más libre.

La informalidad a mí me ha abierto puertas, para repensar el propio currículum y lo que hago en las clases. (F5) Lo que me ha pasado con los talleres es que me he sentido mucho más libre de ser militante. [...] Para mí ha sido eso, precisamente huir. (F1) Los talleres eran un espacio de «ah, qué bien, aquí puedo hacer lo que quiero, experimentar...». (F5)

Al principio con mucha inseguridad, porque dices «me equivocaré», y al final piensas que podrías haber hecho mucho más, porque a lo mejor me estaba autocensurando. Cómo tu misma te regulas con lo que parece que el contexto parece que espere de ti y genera límites y fronteras. (F1)

Se conceptualizan las actividades formativas como un espacio más libre de las limitaciones estructurales de la docencia formal, una alternativa que se plantea como transformadora en una doble dirección: de la propia persona –como ya hemos escuchado– y del mismo sistema de docencia formal.

¿Son una alternativa? ¿No hay un espacio dentro de la docencia formal? ¿Cómo se gestiona esta combinación y qué riesgos hay? (F4) El espacio informal, por favor que siga siéndolo, porque posibilita cosas que el espacio formal no nos está posibilitando (F1). Yo creo que sí que son una alternativa, en el momento actual, pero pienso que ya está bien de trabajar estas temáticas desde el ámbito no formal. Nosotras estamos en la universidad, estamos cerca, y realmente hay caminos. Vamos a seguir haciéndolo, pero a la vez vamos a empezar a hacer incidencia para transformar el modelo educativo, de una vez. (F3) O sea, ¿transformar la universidad desde estos espacios? (F1)

El impacto de las actividades en el alumnado

Es interesante conocer las opiniones de las formadoras respecto el impacto de las actividades en el alumnado, como narrativa complementaria a la anteriormente presentada, completando las de ambos colectivos. En estas líneas descubrimos sus valoraciones, entre las que destacamos los temores alrededor del impacto de los talleres y la responsabilidad que conlleva, así como la necesidad de asegurar la reflexión crítica de las y los estudiantes en estos espacios.

A mí me ha sorprendido que se sorprendieran positivamente, no me imaginaba este impacto. Hay demanda, te lo pasas bien y, encima, cuando acabas, las alumnas estaban encantadas, parecía que les hubieras girado el calcetín [expresión catalana que significa cambiar por completo una situación]. (F1) Pero esto da miedo. Cuando alguien sale de un taller y dice que le has cambiado la vida, piensas «a ver qué sale de aquí». (F5) Sí, es una responsabilidad muy grande (F1). Además son poco críticos contigo, con lo que yo digo. (F5) Es muy complaciente... nadie te cuestiona, nadie se atreve a contestarte, cuando precisamente lo que quieres es que sea contestado, discutido, y reflexionado (F1). Alguna vez sí que tuve la sensación que lo que estábamos haciendo era un adoctrinamiento a la inversa. (F3)

El aspecto metodológico influye, porque a veces se reproducen los mismos patrones que en el ámbito formal. Puedes dar una perspectiva crítica sin una metodología crítica. (F4) Es decir, tendríamos que intentar multiplicar los puntos de vista en los talleres, no adoctrinar, sería una buena síntesis de lo que estamos diciendo. (F1)

Pero no tienes una posición neutra, muchas veces tu voz no tiene el mismo poder que las otras. (F4) Pero puedes decirlo, no esconderlo que es lo que hace la pedagogía tradicional, y multiplicar las otras voces. (F1)

Las actividades provocan la revisión crítica de la misma práctica de las formadoras, donde emergen los miedos, las dudas y los retos que los nuevos formatos plantean:

Yo me planteo como trabajar las resistencias sin adoctrinar. (F4) A veces si lo conviertes en un tema, un taller de resistencias. Intentas conceptualizarlas, hacer copartícipes del conocimiento que se está generando y puedes entrar y salir de las posiciones sin intentar convencer. (F1) Otra cosa importante es dar herramientas, cómo podemos cambiar las cosas. (F3) Y las alternativas yo creo. Las hemos ido incorporando, porque en los primeros [talleres] era «vale, me lo has desmontado todo, ¿y ahora qué?» (F5)

3. Conclusiones

En primer lugar, nos gustaría señalar que esta es una primera aproximación reflexiva a la experiencia de los talleres con perspectiva de género. En este sentido, las conclusiones que aquí exponemos señalan primeras impresiones y líneas que queremos seguir investigando y profundizando con más participantes y nuevas experiencias.

Una de las primeras conclusiones que nos gustaría compartir es la identificación de momentos clave en las dos narrativas que marcan un giro en las diferentes miradas y perspectivas académicas, profesionales y personales. En las trayectorias vitales de las personas formadoras, se identifican figuras, momentos o prácticas que permiten incorporar una perspectiva crítica feminista al conocimiento y que modifican la práctica generada. En los y las estudiantes, se identifica este punto de inflexión, en alguna medida, con la participación en los talleres. Esta nueva perspectiva transforma el conocimiento anterior. Es una mirada que atraviesa y revisa todo aquello conocido hasta ahora.

Por otro lado, se da una conceptualización coincidente en ambas narrativas de dos espacios diferenciados: el de la docencia formal –más normativizado, rígido, jerárquico y donde la perspectiva de género se lee como una afuera o como un complemento adicional- y el informal -donde se imparte la actividad- que, tanto por el conocimiento que se genera como por las metodologías utilizadas, aparece como una alternativa, un espacio de transformación individual y colectiva, de lo personal y lo social, de lo doméstico y lo académico. Los talleres emergen como un espacio que permite transformar las relaciones pedagógicas, potenciando su democratización y profundizando en el conocimiento. Se hace posible el trabajo desde el cuidado, desde el dialogar con el otro/a en un proceso constructivo, donde tienen cabida todas las inquietudes y necesidades y, donde el conocimiento es construido colectivamente. Esta construcción horizontal del conocimiento desde una perspectiva crítica, que aparece muy clara en la narrativa del alumnado, es cuestionada por las mismas personas formadoras, que perciben poca crítica y reflexión frente a su discurso. Esta tensión entre ambas posiciones aparece como un reto a superar en la práctica docente.

Una tercera conclusión es que se narra un proceso de construirse como sujetos activos de cambio con la incorporación de la perspectiva de género al conocimiento. El conocimiento sirve o se dirige a la acción transformadora, a la vez que bebe de ella. Se transgrede la división entre teoría y práctica, a la vez que se transgreden y se transforman las relaciones de género en su práctica profesional, académica y personal. Se narra que el análisis realizado en el aula va más allá de ella, se mentaliza y se corporativiza, tanto por parte de los y las estudiantes como de las personas formadoras. Se explicita cómo somos sujetos de género y cómo, a través de nuestras prácticas, podemos reproducir o transformar estas relaciones.

Por último, señalar cómo los grupos de discusión han permitido crear un diálogo para la revisión y la reflexión sobre la propia práctica, que permite evaluar las dinámicas de la misma actividad, recoger las percepciones de una misma realidad desde los puntos de vista de los actores y las actrices implicadas, así como plantear mejoras y retos para el futuro del proyecto. Es un repensar los talleres y la práctica docente con nuevos elementos que nos permiten analizar, una y otra vez, las aportaciones de las metodologías y epistemologías feministas a la docencia.

Reconocimiento

Colaboraciones en la comunicación: Claudia Corberó, Eva Grau, Christian Pizarro, Laura Rodríguez, Patricia Lázaro y Estel Peix.

Referencias

- [1] FOUCAULT, Michell (1979, versión original 1975): *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- [2] PUJAL, Margot y Patricia AMIGOT (2010): «El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo», *Cuadernos de Psicología*, 12/2, 131-148.
- [3] SCOTT, Joan W. (1991): «The Evidence of Experience», *Critical Inquiry*, 17/4, 773-797.
- [4] BIGLIA, Barbara y Jordi BONET-MARTÍ (2009): «La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida», *Forum: Qualitative Social Reserach*, 10/ 1, Art. 8, Enero.
- [5] FOUCAULT, Michell (2009): «La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad», *Topologik.net*, 5.
- [6] BUTLER, Judith (2007, versió original 1990): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- [7] CRAWFORD, Mary y Rhoda UNGER,(2004): *Women and gender. A feminist Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- BARBERÀ, Esther e Isabel MARTÍNEZ (2005): *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- CABRUJA, Teresa (2008): «¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana», *Pro-Posições*, 19/2 (56) - maio/ago.
- PUJAL, Margot y Sílvia GARCÍA-DAUDER,(2010): «Desigualdades de género en tiempos de igualdad. Aproximaciones desde dentro y fuera de la/s psicología/s», *Cuadernos de Psicología*, 12/2.
- [8] HARAWAY, Donna (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- [9] BIGLIA, Barbara (2005) *Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los Movimientos Sociales*. Barcelona: Tesis Doctoral de la Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

EL GÉNERO Y LA IGUALDAD A TRAVÉS DE LAS CANCIONES (FORO VIRTUAL DE DEBATE Y VÍDEO ON LINE)

Djamil Tony Kahale Carrillo
djamiltony.kahale@udima.es
Universidad a Distancia de Madrid-UDIMA

Resumen – El estudio analiza la actividad de aprendizaje, propuesta en la asignatura de Políticas de Igualdad e Integración en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), para que el estudiantado pueda comprender el género y la igualdad a través de las canciones. La actividad se desarrolla en un aula virtual a través de un foro virtual de debate en el que el alumnado deberá visualizar el vídeo de una canción infantil, de los años setenta, colgado en Youtube, que contrastará con la modificación de la letra que se propone para que pueda responder a las preguntas que se plantean. El estudiantado para superar la actividad deberá participar, como mínimo, en tres ocasiones para que pueda debatir con el resto de sus compañeros y compañeras y hacer más enriquecedor el foro.

1. Introducción

En el Grado de Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) se imparte la asignatura Políticas de Igualdad e Integración. La Unidad didáctica 1, del manual de la asignatura, titulada «Género e igualdad: marco conceptual. Relaciones de género en la historia» analiza las relaciones de género en la historia, bajo dos ópticas [1]. Por una parte, la historia contemporánea universal, en el que se hace un recorrido desde la Revolución Francesa, Revolución Industrial, Movimiento Feminista hasta llegar a la I Guerra Mundial y II Guerra Mundial. Por otra, la historia contemporánea española, que parte desde la II República, Guerra Civil, dictadura franquista hasta la llegada de la democracia. Seguidamente, analiza el principio de igualdad bajo el marco constitucional y la igualdad formal en España.

Bajo ese contexto, hay que recordar y reconocer que el movimiento feminista ha sido un actor político clave en la lucha de la igualdad de género. Dicho en otros términos, el movimiento feminista siempre ha pretendido generar nuevas prácticas sociales, a partir del reconocimiento de la necesidad de superar las relaciones asimétricas entre las

mujeres y los hombres. Más que un listado de reivindicaciones para la mujer, es un modo de aproximarse a la realidad y una propuesta de sociedad alternativa a la existente, basada en principios de igualdad entre mujeres y hombres, donde las identidades de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social no tengan lugar.

Las reivindicaciones feministas en España surgen desde mucho antes de la publicación de la Constitución Española de 1978. No obstante, hubo que esperar la muerte de Francisco Franco en 1975, para que comenzaran a reunirse los colectivos y las asociaciones de mujeres de todo el Estado a los efectos de crear un primer espacio de encuentro y realizar una propuesta de reivindicaciones. En el año 1977 es declarado por la Organización de las Naciones Unidas el Año Internacional de la Mujer, dando lugar a multitud de actos y campañas por todo el mundo; entre los que se destacan dos congresos de ámbito internacional. El primero, dirigido a los organismos oficiales, que se celebró en México el mes de julio. El segundo, dirigido a las organizaciones no gubernamentales, que se celebró en Berlín durante el mes de octubre [1].

En España, sin embargo, se celebran las Primeras Jornadas de Liberación de la Mujer, que se realizan en Madrid donde confluyeron diferentes corrientes organizativas, procedentes de Madrid, Cataluña, Galicia, Valladolid, Albacete, Valencia, Santander, Málaga, Sevilla, entre otras. En la preparación colaboraron diversas asociaciones, como Amas de Casa, Mujeres Universitarias y Amigos de la UNESCO. El temario comprende la mujer y sociedad; mujer y educación; mujer y familia; mujer y trabajo; mujer y barrios; movimientos feministas.

En este sentido, para que el alumnado pueda percibir la unidad del manual se ha configurado un foro de debate virtual, con el propósito que pueda comprender el género y la igualdad a través de las canciones, tras haber estudiado la unidad del manual, para que tenga una visión general de los pasos que se han dado en la igualdad de género, específicamente en la historia española [2]. El presente trabajo tiene por objeto aportar la experiencia y las reflexiones adquiridas en esta actividad, en un entorno de educación a distancia (virtual), en el que las nuevas tecnologías se hacen presentes, para ser compartida con todas las personas interesadas en la educación para la igualdad.

2. Objetivos

En sintonía con todo lo señalado, se enumeran a continuación los principales objetivos a alcanzar en este estudio: a) Definir foro virtual, b) Determinar las razones de su elección, c) Estudiar las aportaciones del alumnado en el foro, d) Obtener las conclusiones más relevantes de la actividad.

3. Metodología

Para la obtención de los objetivos propuestos se ha realizado, en el aula virtual de la asignatura, un foro de debate titulado «Género e Igualdad». La actividad consiste, por un lado, en el que el alumnado visualice el vídeo «Los días de la semana», de los Payasos de la Tele, que data de más de treinta años¹³. Por otro, leer la modificación de la letra de la canción que se propone [3]. Por último, contestar a las siguientes preguntas: a) Qué mensajes transmite la letra de la canción, b) Cómo cambia el sentido de la canción, según la letra de la canción que se propone al modificar el término «niña» por «marido», c) Consideras que la sociedad está evolucionando en materia de igualdad, a pesar que la canción tiene más de tres décadas.

Una vez que ha participado el estudiantado en el foro de debate, en los plazos señalados en el aula virtual (un mes para su realización), se ha recogido las aportaciones más interesantes de todas las personas, para su respectivo análisis y obtención de las conclusiones que se presentan en este trabajo.

4. Foro de debate virtual

No cabe duda que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel importante en la gestión y adquisición del conocimiento, utilizadas adecuadamente transmiten información y acercan culturas en el tiempo y en el espacio, que, a su vez, son creadoras de opinión. A tal efecto, se han convertido en unas infraestructuras esenciales para la creación, utilización y difusión del conocimiento, que aumenta, por ende, la capacidad de innovación en todos los sectores [4].

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=OdOW5G1ydBs>

En este sentido, la educación a distancia juega un papel importante en la interacción entre el alumnado y profesorado a través de las TIC, para ofrecer una enseñanza eficaz. Por tanto, aquellas constituyen el canal indispensable que hace realidad un tipo de enseñanza peculiar y diferente de aquella conocida como educación a distancia [5]. El profesorado, a tal efecto, deberá elegir del gran abanico de herramientas existentes en las TIC que crea más conveniente para el buen desarrollo de la asignatura.

Una de estas herramientas son los foros de debate. La Real Academia Española [6] define foro como la reunión para discutir asuntos de interés actual ante un auditorio que a veces interviene en la discusión. Asimismo, define el término debate como la discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas. Por consiguiente, el foro de debate virtual es aquel lugar de existencia aparente, y no real, en el que se reúnen las personas participantes de manera asincrónica para discutir temas propuestos por una persona moderadora.

La anterior herramienta, por tanto, es la apropiada para desarrollar la actividad que se analiza. En vista que aporta un enriquecimiento intelectual entre el alumnado, al confrontar las diferentes opiniones existentes y a las conclusiones que cada una de las personas participantes obtienen al respecto.

5. Letras de las canciones

Para comprender la actividad es necesario que la persona lectora conozca el contenido de las dos canciones:

Los días de la semana (letra original)	Los días de la semana (letra modificada)
Lunes antes de almorzar una niña fue a jugar, pero no pudo jugar, porque tenía que planchar. Así planchaba, así así, así planchaba así así, así planchaba así así, así planchaba que yo la vi.	Lunes antes de almorzar un marido fue a leer, pero no pudo leer, porque tenía que tender. Así tendía, así así, así tendía así así, así tendía así así, así tendía que yo lo vi.

Martes antes de almorzar, una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que limpiar. Así limpiaba, así así, así limpiaba, así así, así limpiaba, así así, así limpiaba que yo la vi. Miércoles antes de almorzar una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que lavar. Así lavaba, así así, así lavaba así así, así lavaba así así, así lavaba que yo la vi. Jueves antes de almorzar una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que coser. Así cosía, así así, así cosía así así, así cosía así así, así cosía que yo la vi. Viernes antes de almorzar una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que barrer. Así barría, así así, así barría, así así, así barría, así así, así barría que yo la vi. Sábado antes de almorzar una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que guisar. Así guisaba, así así, así guisaba así así, así guisaba así así, así guisaba que yo la vi. Domingo antes de almorzar una niña fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que rezar.	Martes antes de almorzar, un marido fue a pasear, pero no pudo pasear porque tenía que fregar. Así fregaba, así así, así fregaba, así así, así fregaba, así así, así fregaba que yo lo vi. Miércoles antes de almorzar un marido fue a pescar, pero no pudo pescar porque tenía que lavar. Así lavaba, así así, así lavaba así así, así lavaba así así, así lavaba que yo lo vi. Jueves antes de almorzar un marido fue a correr, pero no pudo correr porque tenía que coser. Así cosía, así así, así cosía así así, así cosía así así, así cosía que yo lo vi. Viernes antes de almorzar con su equipo fue a jugar, pero no pudo jugar porque tenía que guisar. Así guisaba, así así, así guisaba así así, así guisaba así así, así guisaba que yo lo vi. Sábado antes de almorzar un vinito fue a beber, pero no pudo beber porque tenía que barrer. Así barría, así así, así barría, así así, así barría, así así, así barría que yo lo vi. Domingo antes de almorzar un ratito se iba a echar, pero no se pudo echar porque tenía que limpiar.
--	---

Así rezaba, así así, así rezaba, así así, así rezaba, así así, así rezaba que yo la vi.	Así limpiaba, así así, así limpiaba, así así, así limpiaba, así así, así limpiaba que yo lo vi.
---	---

6. Aportaciones del alumnado

El número del alumnado que ha participado en la actividad es de 13. El 90 % representado por alumnas y 10 % por alumnos. El estudiante, tras ver el vídeo y leer la letra de la canción modificada, ha participado en el debate aportando diferentes opiniones, en contestación a las preguntas planteadas y a las discusiones suscitadas entre todo el alumnado. A continuación se pasará a destacar las aportaciones más interesantes.

En este sentido, una alumna señala que el mensaje que transmite la letra original de la canción es de machismo, entendido, según la Real Academia Española, como la aptitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres, dado que la mujer es la que debe ocuparse de las tareas del hogar. Al cambiar la palabra «niña» por «marido» la canción parece absurda y ha pasado hacer una parodia. En su familia la han criado de ese modo; es decir, las chicas hacen las cosas del hogar, mientras que los chicos juegan o duermen la siesta. A su abuela la educaron, a su vez, de esa manera; por eso cuando están todos juntos en familia y su marido se levanta a recoger la mesa se le hace extraño ver esa actitud en un hombre. Sin embargo, en la actualidad las parejas jóvenes se reparten las tareas del hogar, puesto que trabajan los dos, aunque la mujer sigue pensando que es una actividad de ella.

Otro alumno piensa que la canción original trasmite que la mujer está predestinada, desde su niñez, a ser la única encargada de todas las tareas del hogar, y que por ello no tiene tiempo para dedicarse a las cosas que realmente le apetecen hacer, como jugar, bailar, entre otras cosas, y eso le pasará durante toda su vida porque está siendo educada para ello. Al cambiar «niña» por «marido» la canción sería igual de discriminatoria, aunque la realidad no se corresponda con el cambio de los términos. La diferencia es que «el marido» quiere realizar cosas que son todas ociosas y para su beneficio exclusivamente (beber, echar la siesta, ver fútbol, etc.), y la niña quiere realizar algo, que hacen todos los niños, jugar. La sociedad está cambiando muy lentamente, pero más que nada, porque las circunstancias familiares también están cambiando. Ahora en la mayoría de los hogares, las dos personas cabezas de familia trabajan, y por este motivo están mucho

tiempo fuera de casa. Por eso la educación de los hijos también se está transformando, haciendo que a estos no se les haga raro ver a su padre limpiando la cocina, haciendo la comida, por ejemplo.

Sin embargo, hay alumnos y alumnas que opinan lo contrario al señalar que la educación recibida ha sido diferente, dado que en el hogar sus padres y madres se repartían las tareas de la casa, porque trabajaban los dos y es lo que han visto desde la infancia. Por ello cambian de opinión al manifestar que todo radica en la educación que la persona menor recibe desde pequeño. Por tanto, el mensaje que trasmite la canción es totalmente sexista, ya que da por hecho que las tareas domésticas las tienen que realizar siempre las niñas, dando preferencia a estas tareas por encima de los juegos propios de su edad. Al modificar el término «niña» por «marido», dentro de la gracia que tiene, la canción encaja bastante mejor que la letra original, puesto que se está dando por hecho que los hombres tienen también tareas domésticas y que aquellas están por encima de los pequeños placeres, pasatiempos que intentan disfrutar. La igualdad está evolucionando a pasos agigantados, dado que actualmente las mujeres están en todo el tejido empresarial, judicial, político, que contribuyen a que se establezca esta igualdad. Un claro ejemplo es la mujer en las fuerzas armadas españolas.

El mensaje de la canción de los días de la semana quiere mostrar que antiguamente las niñas se les educaban para hacer las tareas de la casa, anteponiéndolas a la diversión. Por lo que este tipo de educación se daba porque se creía que si de niñas lo sabían hacer, de mayores serían unas «buenas esposas y amas de su casa». En cuanto a la educación que ha recibido el alumno en su niñez le han enseñado a hacer las cosas de la casa, pero nunca le han obligado. Al cambiar la palabra «niña» por «marido» se quiere mostrar que ahora los maridos hacen cosas en casa, pero se muestra el extremo contrario por lo que se ridiculiza la canción. Hubiera sido mucho mejor transformar la canción al colocar «el marido ayuda a su mujer».

Otra de las intervenciones del alumnado señala que la sociedad está evolucionando, pero no a la velocidad que debería. Es cierto que las mujeres han aumentado su voluntad por incorporarse a la vida laboral fuera de casa, aunque todavía siguen llevando el peso de trabajo en el hogar. En el momento que se consiga, y así lo pretendan los sindicatos, la igualdad en el trabajo, con respecto a bajas por maternidad/paternidad, por ejemplo, la sociedad se dará cuenta que las muje-

res son iguales de capaces que los hombres y no se mirarán estas cosas para determinar si se contrata a una mujer o a un hombre, entonces se hablará de personas. A veces más que evolucionar la sociedad, las que tienen que evolucionar son las mujeres.

La canción de los Payasos de la tele transmite los roles que estaban establecidos en la época en la que esta canción está compuesta (finales de los setenta), en la cual estaban totalmente definidos y separados los roles, tanto de los niños como de las niñas. En esta época todavía las mujeres, desde niñas, estaban destinadas a las labores domésticas y reproductivas, así como los hombres eran los encargados del sustento de la familia. Al cambiar la letra, nos encontramos con una canción que da la impresión de ser una parodia, pues la incorporación de los hombres a las tareas del hogar se ha de hacer como una labor más, sin que tenga que ir en menos cabo de la calidad o del estilo de vida de los hombres. La evolución de la sociedad en estas tres décadas en cuanto a los niveles de igualdad entre hombres y mujeres ha sido enorme, por ejemplo, la aplicación de políticas de igualdad a distintos niveles, como la progresiva incorporación al mundo laboral de la mujer y a los centros de decisión.

El cantante de la canción, Alfonso Aragón (Fofó), murió en el año 1976, esta canción; por tanto, es anterior a la Constitución Española de 1978 [7], en la que se reconoce la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. La canción lo que hace es transmitir a los niños y las niñas el papel que aquella sociedad otorgaba a la mujer: tareas del hogar y oración. Con el cambio del término «niña» por «marido» pasa de ser una canción trasnochada a canción reivindicativa del reparto justo de las tareas del hogar en un mundo en el que la mujer está integrada en el mundo laboral y en el que uno de los principales problemas es el de la doble jornada, la de su trabajo y la de las tareas domésticas si estas no son compartidas por los maridos. No cabe duda que se está evolucionando en el ámbito de la igualdad, aunque sigue habiendo discriminación, a veces grosera y en la mayoría de los casos de baja intensidad. Es un cambio que se realizará en generaciones y que en muchos casos se están sentando las bases.

Los días de la semana de los Payasos de la tele, refiere el estatus desigual que soportaban las mujeres de los años setenta. Los mensajes estaban destinados al público infantil, por lo que, y más teniendo en cuenta las personas emisoras, emulaban como comportamiento ejemplar la nula división del trabajo dentro del seno familiar, siendo obli-

gación única y exclusiva del género femenino. Planchar, limpiar, lavar, coser, barrer, guisar; tareas que felizmente asumían las niñas como propias de lunes a viernes, y sustitutivas del tiempo de ocio (jugar) que restaba después de su jornada lectiva. Eso sí, siguiendo una clara línea tradicional, el matiz religioso, el domingo a descansar y a cumplir con sus deberes religiosos. El mismo hostigamiento supone para la «niña» como para el «marido», el ser privado de su tiempo libre para cumplir con sus quehaceres domésticos. El equilibrio está en la división del trabajo doméstico. De todas formas, si se sitúa el cambio de término en la época de la que data la canción, es totalmente impensable, y en la actualidad, aunque siguen persistiendo desigualdades en el tiempo que cada sexo dedica a las tareas destinadas a la familia y al hogar en mayor o menor medida, se puede disfrutar de los momentos de ocio.

En la década de los setenta, en España, se han ido confeccionando políticas de igualdad para las mujeres, al menos sobre el papel que han estado carente de verdadera efectividad, tal vez por la falta de recursos que se han destinado a ellas. Por consecuencia, la sociedad sí está evolucionando en materia de igualdad, aunque todavía queda un largo trecho hasta lograr la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Se han hecho avances en el ámbito legislativo y sobre todo a partir de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres [8]; pero para que esta igualdad no sea simbólica, han de incrementarse las acciones positivas como la creación de servicios de apoyo a la vida cotidiana o planes integrales de apoyo a las familias [9].

La canción está en la línea de la más retrógrada cultura machista. El cambio del término «niña» por «marido», en esencia, no produce un significado diferente, porque el contenido ideológico de la canción es el mismo. La clave del mensaje está en lo que se expresa y para lo que se dice, y tan alienante es reducir la vida de una mujer al contenido de la letra original, como aplicar la misma receta al «marido». También es cierto que para la mentalidad de la época, mientras que la letra original exaltaba el papel de la mujer como sujeto relegado al ámbito doméstico y a «sus labores», haciendo de la satisfacción del esposo su máxima aspiración, el cambio por el término «marido», sería entonces interpretado como una sátira dirigida al hombre de carácter débil y condescendiente. Algunas cosas sí han evolucionado para mejor, aunque todavía quedan muchos, muy variados y quizás los más importantes ámbitos en que la situación de desigualdad persiste, lo que es

una pérdida de incalculable valor para la sociedad en general. Porque la visión «masculina» del mundo ya se conoce, y no es en absoluto perfecta. Recientemente se ha otorgado el premio Nobel de la Paz, a tres mujeres (Tawakkul Karman, Ellen Johnson-Sirleaf y Leymah Gbowee). Aquellas mujeres, como otras muchas más, son más que nada, el paradigma de una forma de pensar y hacer el mundo distinto, y en unas condiciones en las que muy pocos hombres tendrían la osadía de intervenir. Y lo han hecho, y lo siguen haciendo, desde la dignidad y desde la convicción de que otra mirada es absolutamente necesaria. No se trata de que el hombre ceda derechos, porque nadie puede ceder aquello que no es suyo.

La discriminación no solo se encuentra en las canciones infantiles, también en los cuentos. Una alumna visionó, con una de sus primas pequeñas, la película de Disney de Blancanieves. El recuerdo que tenía de la película era totalmente idealizado, la princesa viviendo con los enanitos, rodeada de animalitos, amenazada por su malvada madrastra y salvada por su príncipe azul. Nada más lejos de la verdad, le horroriza ver la película casi treinta años después, al ver a un modelo de mujer frágil, dependiente, a la que le encanta limpiar, lavar y no tiene otro objetivo que mantener la casa limpia para cuando lleguen los enanitos de trabajar en la mina. Todos sus problemas vienen derivados por su belleza, el antagonismo de los dos personajes femeninos, Blancanieves y la madrastra viene originado por la belleza y las inseguridades que estos provocan a las mujeres. La solución de Blancanieves es huir asustada mostrándose totalmente desprotegida. Todos sus problemas se resuelven con la aparición del príncipe azul, que siendo un completo desconocido se le atribuyen las cualidades de un hombre perfecto que con solo abrazarla le da toda la seguridad del mundo. Es cierto que los dibujos han ido evolucionando, pero desde pequeños a los niños y las niñas se les empiezan a fijar unos roles sexistas, con canciones infantiles, cuentos y dibujos, donde se ve a una mujer sumisa, frágil, donde las tareas domésticas son obligación de la mujer y cuyo fin es ser ama de casa y tener hijos. Muchas niñas crecen y se convierten en mujeres soñando con su príncipe azul que las «liberará» de una vida aburrida, monótona y de todos sus problemas.

6. Conclusión

De las aportaciones hechas por el alumnado, a través del foro virtual de debate, se evidencia que existe un sinfín de criterios heterogéneos al respecto. Sin embargo, la mayoría apuesta que falta mucho camino

por recorrer. Cuestión que es importante, ya que se evidencia que la población estudiantil se está concienciando de la situación, en reconocer que la igualdad no es una opción, sino un derecho. Por consiguiente, la actividad didáctica propuesta es muy interesante, dado que permite que el alumnado pueda comprender las relaciones de género a través de la historia española; que puede completarse con el análisis de otras canciones más recientes como, por ejemplo, *Mujer florero*, de *Ella baila sola*¹⁴.

De esta manera se puede identificar los avances que se están realizando en los temas de igualdad. No obstante, queda mucho por hacer para poder llegar a la igualdad plena. Lo importante es que todas las personas naveguemos en el mismo sentido para ir consiguiendo pequeños logros, que la suma de todos nosotros hará que la igualdad real llegue a toda la sociedad. En este sentido, la herramienta foro de debate virtual, unida al vídeo *on line*, hace un instrumento eficaz para que el alumnado pueda comprender la unidad didáctica objeto de estudio. Por ello, se anima a todas aquellas personas en educar para la igualdad que utilicen la actividad de aprendizaje expuesta para que el estudiantado pueda comprender el binomio «género» e «igualdad».

Por último, resulta importante destacar que, según la aportación de un alumno en el foro, según la Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010, del Instituto Nacional de Estadísticas, las mujeres dedican cada día dos horas y cuarto más que los hombres a las tareas del hogar. Dicho en otros términos, el 92,2 % de las mujeres realizan tareas domésticas y se ocupan del cuidado de niños, ancianos y personas en situación de dependencia [10] (durante casi cuatro horas y media), frente al 74,4 % de los hombres (cuya duración promedio es de dos horas y media).

No obstante, en siete años los varones han recortado esta diferencia en 45 minutos. Datos que pueden apreciarse en la siguiente tabla que refleja el porcentaje de personas que realizan la actividad en el transcurso del día y duración media diaria dedicada a la actividad por dichas personas; por lo que se invita a reflexionar y seguir avanzando en el sendero de la igualdad, para conseguir la verdadera igualdad real, aportando ideas como la que se presentan en este estudio.

¹⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=GWkiG9plkx8>

PORCENTAJE DE PERSONAS QUE REALIZAN LA ACTIVIDAD EN EL TRANCURSO DEL DÍA Y DURACIÓN MEDIA DIARIA DEDICADA A LA ACTIVIDAD POR DICHAS PERSONAS. 2009-2010			
Actividades Principales	Total personas (%)	Varones (%)	Mujeres (%)
Cuidados personales	100,0	100,0	100,0
Trabajo remunerado	33,5	38,6	28,6
Estudios	14,8	14,4	15,1
Hogar y familia	83,5	74,4	92,2
Trabajo voluntario y reuniones	11,8	9,1	14,4
Vida social y diversión	57,0	56,0	58,1
Deportes y actividades al aire libre	38,4	41,8	35,1
Aficiones e informática	29,7	36,0	23,6
Medios de comunicación	88,4	87,7	89,0
Trayectos y tiempo no especificado	84,6	87,4	82,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística [11]

Referencias

- [1] KAHALE, Djamil (2012): *Políticas de Igualdad e Integración*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- [2] AMORÓS, CELIA y Ana DE MIGUEL (2007): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De la Ilustración al segundo sexo*. Madrid: Minerva Ediciones.

- [3] GUTIÉRREZ, Ana (2010): «Educando en igualdad desde la etapa infantil», *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 36, 1-8.
- TORT, Antoni (2005): «¿Cómo están ustedes?», *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 55-55.
- [4] GUTIÉRREZ, Maruja (2010): «Prólogo», en: Ana Landeta Etxeberria (Coord.). *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- [5] PALOMINO, Ramón (2009): «El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos», en Jaime Rodríguez-Arana y Ramón Palomino (Dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Navarra: Aranzadi.
- [6] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.) [En línea]. [<http://www.rae.es>].
- [7] ESPAÑA. Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 29313-29424.
- [8] ESPAÑA. Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo, núm. 71, 12611-12645.
- [9] KAHALE, Djamil (2012): *Protección a las personas en situación de dependencia*. Jaén: Editorial Formación Alcalá.
- [10] KAHALE, Djamil (2013): *La Responsabilidad Social de Género*. Cizur Menor: Thomson Reuters.
- [11] INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011): *Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010*. [En línea]. [<http://www.ine.es>]

DISEÑO DE UNA CLASE INTERACTIVA SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Nélida Lamelas Castellanos
nelida.lamelas@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen – Este trabajo comenta la experiencia de una profesora en el diseño y preparación de una clase interactiva donde el enfoque de género ocupa un lugar central en la problemática abordada. Exponemos las razones de la elección de la temática analizada, los objetivos propuestos y la metodología de trabajo a utilizar. Reflexionamos además sobre el contenido de las orientaciones o guía didáctica que recibirá el alumnado para la realización de la tarea.

1. Introducción

La preparación de las clases interactivas plantea al profesorado nuevos retos ante la responsabilidad de tener que diseñar, planificar, y desarrollar un abanico de actividades que garanticen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en un papel más activo por parte del alumnado. A diferencia del tradicional enfoque docente principalmente basado en clases magistrales impartidas por el profesorado, el presente enfoque prioriza un conjunto de competencias tanto generales como específicas de la materia, que el estudiantado debe desarrollar. En atención a ello, cada docente debe identificar contenidos y objetivos de aprendizaje para posteriormente establecer las correspondientes secuencias dentro de una organización progresiva de tareas que faciliten la apropiación del conocimiento.

La labor del profesorado en lo relativo a la concepción de las clases interactivas continúa siendo un proceso en constante ejecución pese a que han transcurrido varios cursos académicos desde que se implementase por primera vez la estructura actual del proceso docente. Tanto las denominadas tecnologías de la información y comunicación (TIC) así como la disponibilidad de aulas virtuales estimulan a una continua transformación de los materiales con que se trabaja en las aulas y ofrecen amplias posibilidades para su realización. Además, la imprescindible actualización de conocimientos conduce a un constante replanteamiento de aquellos contenidos que se debaten en las aulas, principalmente en asignaturas como las del perfil de Economía, cuyos

basamentos teóricos deben ser contrastados con una realidad muy cambiante en el horizonte temporal. Por estas razones reconocemos que la labor de preparación de las clases interactivas no es un proceso sencillo; requiere de gran dedicación y de una adecuada metodología de trabajo para su satisfactorio cumplimiento.

La inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria constituye una necesidad impostergable y un reto adicional para el trabajo académico. Tal como se ha señalado el estudio de las cuestiones relativas a la igualdad entre hombres y mujeres es piedra angular en la construcción de la nueva sociedad del conocimiento. [1] Bajo este punto de vista, los contenidos temáticos deben ser reanalizados y en consecuencia, promoverse nuevos debates entre el alumnado; todo lo que se encuentra siempre precedido de un amplio trabajo investigativo y docente-metodológico del profesorado. Esta perspectiva de análisis, pese a su importancia, no ha sido incorporada aún de forma generalizada en los programas de las asignaturas.

El presente trabajo comenta la experiencia de una profesora en el diseño y preparación de una clase interactiva, donde el enfoque de género ocupa un lugar central en la problemática abordada. El mismo se ha estructurado en dos partes. En la primera nos referimos a la temática objeto de investigación-debate, los objetivos propuestos, la metodología de trabajo y se explican las razones de la elección del «escenario» en el que se trabajará. En la segunda comentamos el contenido de las orientaciones o guía que recibirá el alumnado para la realización de la tarea. Finalmente exponemos nuestras conclusiones.

2. Preparación de la actividad.

El ejercicio docente que nos ocupa dará continuidad a la aplicación del enfoque de género que se ha realizado anteriormente en otros temas de la asignatura Política Económica I, materia obligatoria del tercer curso del Grado de Economía. Se trata de exposiciones-debate en clase interactiva y se ubica en una fecha posterior a la impartición en clase expositiva de los contenidos correspondientes al tema «La elaboración de la política económica».

2.1. Consideraciones iniciales

La problemática objeto de estudio se enmarca en las grandes disparidades existentes entre la participación de mujeres y hombres en el ám-

bito laboral y político de los países latinoamericanos en los últimos años. Una vez identificadas éstas, analizaremos medidas en favor de la igualdad de género en diferentes propuestas de políticas públicas.

Tales desigualdades no son las únicas que se manifiestan en la sociedad. Más allá de las esferas monetizadas de la economía—según señalan Sira del Río, Amaia Pérez, Cristina Carrasco, entre otras autoras— se aprecian también importantes diferencias de género en quienes se ocupan de la satisfacción de las necesidades de las personas o del denominado aprovisionamiento social. En el ámbito latinoamericano, destacan autoras como Valeria Esquivel por sus aportaciones sobre la economía del cuidado.

Al respecto, un extenso trabajo de economistas feministas muestra preocupación por comprender el funcionamiento de las relaciones de género y su interconexión con el sistema económico. Estos estudios nos permiten apreciar que las inequidades sociales observadas se encuentran estrechamente vinculadas con un funcionamiento económico injusto, y se reproducen en el marco de las características del mercado. Por esta razón atendemos a los siguientes objetivos.

Objetivos específicos:

- Identificar determinadas características del mercado laboral latinoamericano, enfatizando en las desigualdades de género observadas en el comportamiento de varios indicadores.
- Identificar las brechas de género, desfavorables a las mujeres en cuanto a la participación política.
- Valorar medidas de políticas públicas que tienden a disminuir las desigualdades existentes o que favorecen el desarrollo socioeconómico de las mujeres.
- Aplicación de conocimientos previamente adquiridos.

La metodología de trabajo seleccionada es la de trabajo en grupos, conformando pequeños equipos de estudiantes que investigarán aspectos específicos de la temática; expondrán sus resultados y debatirán los aspectos planteados.

Los principales beneficios —objetivos generales— de la aplicación de esta técnica se relacionan con:

- El fortalecimiento de la integración de cada estudiante a su colectivo y la promoción de vías de comunicación del estudiantado entre sí.
- La posibilidad de trabajar en un contexto que facilite y estimule la superación de los problemas y dificultades que surgen en el estudio y comprensión de la asignatura.
- La disminución de la carga de trabajo individual dado que todas las personas integrantes del grupo colaboran en el logro del mismo objetivo.
- El trabajo en grupo obliga al alumnado a desarrollar su aprendizaje en un entorno de cooperación y/o colaboración, aprendiendo a estructurar y organizar tareas y funciones, coordinar esfuerzos y responsabilidades.
- Una mayor tolerancia y respeto a la diversidad de criterios sobre el tema objeto de análisis. [2]

Al realizar la actividad se desarrollan las destrezas asociadas a la búsqueda y consulta de bibliografía y materiales en red. Además, se incentivan las habilidades de expresión oral ante un colectivo más numeroso y se amplía la incorporación de otros enfoques, lo que garantiza que se obtengan resultados más elaborados.

2.2. El escenario de análisis. Razones de su elección

La elección de América Latina como escenario de investigación-debate responde a las características que la distinguen en la actualidad. Pese a los avances logrados en los últimos años en el crecimiento económico, la región continua presentando altos índices de discriminación de la mujer en términos de la distribución de bienes, servicios, prestigio y poder. Como se ha señalado « la discriminación es un concepto que hace referencia a que entre dos grupos hay desigualdades sociales, que dichas desigualdades no son legítimas y/o legales y por ello deben ser modificadas. En aquellas sociedades en las que hay desigualdades sistemáticas..., se podría afirmar que existe desigualdad de género. Si el Estado es o debiera ser el garante de la igualdad entre la ciudadanía, entonces la existencia de estas desigualdades debe ser abordada a través de políticas públicas que favorezcan la igualdad». [3]

Comentamos a continuación varios factores que resultan determinantes en la selección del contexto de trabajo objeto de nuestro interés. Entendemos que éste es un marco propicio para el análisis de los aspectos que nos interesa valorar.

Desigualdades de género en el mercado laboral

En los dos últimas décadas se ha producido en Latinoamérica una creciente incorporación de la mujer al mercado laboral, debido a factores asociados a importantes transformaciones socioculturales y demográficas, entre ellas el incremento de la autonomía femenina, aumentando considerablemente el número de mujeres cabeza de familia, el descenso de las tasas de fecundidad y la expansión de los resultados educacionales. En este último ámbito las brechas de género desfavorables a las mujeres se han reducido significativamente, llegando incluso a equipararse o a invertirse la situación en algunos países.

A pesar de estos logros, la evolución del desempleo y la percepción de menores ingresos siguen concentrándose con mayor fuerza en las mujeres, lo que indica que los avances en el terreno educacional son condición necesaria pero no suficiente para erradicar las inequidades existentes. La persistencia de costumbres arraigadas en el plano familiar que frenan la participación femenina en su entorno social, la asignación tradicional de roles que determinan una división del trabajo doméstico y extradoméstico desfavorable a las mujeres, las preferencias de quienes emplean, mayoritariamente favorables a los hombres en cuanto a la selección del personal, constituyen algunos de los numerosos obstáculos para la consecución de la igualdad de género que resultan difíciles de erradicar.

Centramos nuestra atención en el comportamiento de dos indicadores que ejemplifican claramente la situación de desigualdad existente entre mujeres y hombres en el mercado laboral latinoamericano: la tasa de desempleo abierto urbano según sexo; y el indicador relación entre salarios urbanos entre los sexos, atendiendo en ambos casos a los años de estudio. Los datos han sido obtenidos de CEPAL¹⁵, información estadística en línea.

¹⁵ Las notas técnicas consultadas en la citada fuente definen al indicador tasa de desempleo abierto urbano según sexo como el cociente entre la población urbana, de 15 años y más, que nunca ha trabajado pero ha buscado empleo durante un período determinado y la población económicamente activa

En cuanto al primer indicador, en los 9 países analizados: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Panamá, Paraguay y Uruguay; en 2011 la tasa de desempleo femenino supera a la masculina, con la única excepción de Argentina y Panamá en el tramo de 0-5 años de escolarización y de Panamá en el tramo de 6 a 9 años de estudios. Las diferencias, desfavorables a las mujeres, se acrecientan en un nivel educacional superior, concretamente de 10 a 12 años de estudio.

El siguiente indicador destaca las desigualdades en cuanto a ingresos laborales. En la Figura 1 se aprecia que pese a contar con igual nivel educacional, las mujeres reciben ingresos inferiores a los percibidos por los hombres. En algunos países paradójicamente las diferencias aumentan en los más altos niveles de instrucción.

Países	0-5 años	6-9 años	10-12 años	13 y más años
Argentina	86,0	72,1	78,0	81,5
Brasil	73,2	71,3	67,9	70,5
Chile	80,4	80,5	76,5	69,0
Costa Rica	69,9	79,5	85,4	86,0
Colombia	78,7	80,0	78,8	86,0
Ecuador	79,7	75,3	83,4	89,0
Panamá	65,2	71,1	81,6	75,7
Paraguay	78,3	70,7	84,2	76,6
Uruguay	60,5	64,8	71,4	77,5

Figura 1. Relación entre salarios urbanos, según años de estudio, 2011

urbana de 15 años y más. El segundo indicador es definido como la proporción del salario medio de las mujeres asalariadas urbanas, de 20 a 49 años, que trabajan 35 horas y más por semana, respecto del salario de los hombres de iguales características. Su unidad de medida es el porcentaje. Se obtiene dividiendo el salario medio de las mujeres asalariadas urbanas y el salario medio de los hombres asalariados urbanos. www.cepal.org

Las desigualdades observadas entre mujeres y hombres -con iguales niveles educacionales- en cuanto a posibilidad de ocupación e ingresos recibidos, obligan a revisar las tesis sustentadas por las teorías del capital humano que asocian tales brechas de género a las diferencias en educación y capacitación femenina, inferiores a la masculinas. Especial interés -en el caso latinoamericano- cobran las teorías acerca de la existencia de una dualidad en el mercado laboral y aquéllas que sustentan que son principalmente factores de índole socio-cultural los que inciden negativamente en esta situación.

Desigualdades de género en la participación política. El proceso de «feminización de la política» en América Latina.

El número de escaños parlamentarios desempeñados por mujeres (expresado en porcentaje del total de escaños) constituye uno de los componentes del empoderamiento femenino medido por el PNUD en el Índice de Desigualdad de Género. El comportamiento de este indicador refleja la magnitud de la brecha de género en cuanto a la participación política.

En 2011 en el conjunto de países seleccionados sólo Argentina y Costa Rica superaban el 35 % en el indicador; mientras que Chile, Colombia y Uruguay no alcanzaban el 15 %. Los menores niveles correspondieron a Brasil y Panamá que no sobrepasaron el 10 %.

Estas cifras revelan que los ligeros incrementos en el indicador debido a medidas como el establecimiento de cuotas y de espacios asignados por legislaturas que aumentaron la participación femenina en el decenio anterior [4], aún resultan insuficientes. La efectividad de estas leyes se vio frenada por barreras relativas a factores legales-institucionales de los sistemas electorales, así como barreras vinculadas a rasgos culturales y cuestiones relativas a las políticas partidistas. [5]

No obstante, desde mediados de la pasada década se aprecian hechos relevantes para el avance del liderazgo político femenino. «En los 11 países de América Latina que tuvieron elecciones legislativas entre 2005 y 2006, el promedio de participación de la mujer en la cámara baja o única subió en casi 5 puntos porcentuales, de 17.5 % a 22.3 %, constituyendo un voto de confianza del electorado al liderazgo femenino». [6]

Factores como la crisis política de la región, las preferencias de los votantes favorables a las mujeres, y el mayor compromiso de la comunidad internacional sobre estos temas, inciden en un proceso que se denomina de «feminización de la política» en América Latina. [7]

Si bien las mujeres en la región han obtenido logros significativos relacionados con la política y la legislación de derechos de la mujer, discriminación, violencia familiar, derechos reproductivos y temas familiares en períodos anteriores; se considera que el arribo de mujeres a la presidencia de varios países –como el caso de Chile, Argentina y Brasil–contribuye al fortalecimiento de temas de especial relevancia para las mujeres.

Un ejemplo de ello lo encontramos en Michelle Bachelet. Como presidenta de Chile trabajó a favor de medidas político-institucionales, garantes de una mayor presencia femenina en cargos de representación popular. «En octubre de 2007 firmó un proyecto de ley sobre la participación política equilibrada entre hombres y mujeres; por lo que en los partidos políticos ningún sexo podría tener más de 70 % de los integrantes en sus órganos directivos; e igual porcentaje en las listas de candidatos a cargos de elección popular. Proponía además favorecer la entrega de un mayor aporte económico, como incentivo a las candidatas que resultasen electas y a los partidos que incorporasen candidatas en un porcentaje mayor al mínimo legal». [8]

Un breve recorrido por las principales leyes adoptadas durante su mandato en materia de igualdad de género permite apreciar que:

- Simplificó el cobro de pensiones alimenticias.
- Otorgó a toda mujer trabajadora el derecho a alimentar a su hijo menor de dos años.
- Derecho a salario mínimo de las trabajadoras de casa particular.
- Adecuó el funcionamiento de la Justicia de Familia.
- Reconoció el derecho de las trabajadoras «puertas adentro» a descansar en días festivos.
- Incorporó el Principio de igualdad de remuneración entre hombres y mujeres en el Código del Trabajo.

Así, se corrobora la tesis de que a medida que las mujeres de América Latina continúen obteniendo logros en la función pública, los temas de la mujer podrán ganar mayor prominencia en todos los ámbitos.

2.3. Resultados esperados de la actividad

El trabajo investigativo de dos equipos dará a conocer a todo el alumnado determinados problemas de inequidad existentes en América Latina. Otro grupo deberá dar respuesta a la pregunta ¿han impulsado las mujeres presidentas –o altos cargos- de países de la región políticas que benefician a las mujeres? El cuarto equipo informará de medidas que se hayan instrumentado en diferentes países de la región.

El debate general permitirá que todo el alumnado exprese sus criterios acerca de las principales desigualdades de género observadas y sobre el alcance de las medidas de políticas públicas que al respecto se estén formulando. Se garantizará que todas las opiniones sean atendidas y analizadas.

Esta actividad docente facilitará el conocimiento de contextos diferentes al europeo donde se manifiestan de otra manera problemáticas socioeconómicas similares a nuestra realidad.

3. Orientaciones o Guía Didáctica para el alumnado

En atención a que al profesorado le corresponde orientar y moderar-evaluar la actividad se preparan indicaciones para el alumnado, que faciliten su realización. La guía de trabajo se ubica en el aula virtual y contiene los siguientes puntos:

1.-Introducción.

- Ubicación del tema y la problemática objeto de análisis en el marco de la materia.
- Explicación sobre las razones por las que fue seleccionada la temática.
- Indicaciones acerca de la tarea y los objetivos a alcanzar.
- Breve referencia a los conocimientos previos que posee el alumnado que facilitarán el desarrollo de la tarea.

Una síntesis de los aspectos anteriormente planteados sobre estos tópicos se ofrece al alumnado.

2.- Utilización de conceptos asociados a la temática.

Se refiere al manejo de términos como discriminación de la mujer, empoderamiento femenino, autonomía de las mujeres, segregación y segmentación del mercado laboral, paridad, entre otros.

Destacamos que el término empoderamiento femenino ha sido incorporado recientemente al análisis socioeconómico y aunque existen diversas definiciones al respecto hay consenso en cuanto a que constituye el proceso por el cual las mujeres aumentan su capacidad de configurar sus vidas y su entorno. Implica concientización sobre su estatus e interacciones sociales; y además se le reconoce como un proceso orientado a cambiar las fuerzas que marginan a la mujer en un contexto dado. La autonomía de las mujeres valora los avances en el empoderamiento y la superación de la exclusión social.

La paridad es un término referido a la proporcionalidad representativa entre hombres y mujeres en sectores en que los que éstas se hallan sub-representadas y propugna la discriminación positiva para conseguir espacios de difícil acceso para las mujeres a pesar de sus méritos.

3.-Disponibilidad de estadísticas desagregadas por sexos.

El análisis de las desigualdades de género no sería posible sin la existencia de datos diferenciados al respecto. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) cuenta con información estadística que permite establecer comparaciones entre indicadores del mercado laboral según sexo, complementándolos además con otros indicadores sociales. Disponible en www.cepal.org

Los Informes de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) desde 1995 han recogido datos diferenciados por sexo de más de 120 países, en varios índices: el Índice de Desarrollo Relativo al Género y el Índice de Potenciación de Género, sustituidos recientemente por el Índice de Desigualdad de Género. Disponible en www.undp.org.

4.- Desarrollo del trabajo.

La metodología de trabajo es la de trabajo grupal, concretamente pequeños grupos de investigación. Mantenemos el mismo esquema de actuación empleado por el alumnado en anteriores clases interactivas: se forman los equipos y se reparten los tópicos a investigar. Éstos son:

- Comportamiento de indicadores que ilustran las desigualdades de género en el mercado laboral. Se deja a libre iniciativa de los alumnos su elección.

Además de los enunciados por la profesora podrán utilizarse indicadores que reflejen desigualdades en las categorías de empleo, sectores, número de horas trabajadas, etc.

- Comportamiento de indicadores que ilustran las desigualdades de género en el ámbito político. Queda a libre iniciativa de los alumnos su elección.
- Valoración de la siguiente interrogante. ¿Puede afirmarse que las mujeres en cargos políticos atienden preferentemente a los problemas que afectan a las mujeres? Comentario de casos.
- Valoración de medidas implementadas en países latinoamericanos que atienden a las desigualdades de género.

Cada grupo expone los resultados de su trabajo y finalmente se realiza un debate general, moderado por la profesora, a cuyo cargo estarán las conclusiones de la actividad.

5.- Evaluación.

Al igual que en ocasiones anteriores donde se aplicó esta técnica docente, se evaluará el trabajo colectivo. En este caso se evaluará la exposición que realiza cada grupo, atendiendo a que la misma es el resultado de una labor de equipo. La evaluación reflejará el reconocimiento de cómo se ha llevado a cabo el trabajo, la investigación realizada, los datos e información que se presentan, el orden de aspectos seleccionados y la claridad expositiva.

Dada la efectividad de las diferentes estrategias de evaluación: auto-evaluación, evaluación mutua (evaluación de un grupo por otro) y co-evaluación (evalúan el profesorado y el alumnado) [9], establecemos que cuando cada grupo termine su exposición, los restantes equipos la

calificarán en base a 10 puntos, argumentando su criterio y entregarán la nota a la profesora. El equipo que realizó la presentación entregará su autovaloración cualitativa. La profesora, incluyendo su propia calificación, promediará las puntuaciones recibidas y posteriormente otorgará la nota a cada equipo.

Para dar cumplimiento a la finalidad formativa de este proceso la profesora proporcionará información a cada grupo que le permita comprender dificultades, errores y también aspectos a destacar y líneas de continuidad del trabajo.

4. Conclusiones

La inclusión del enfoque de género en la docencia universitaria constituye una necesidad impostergable y un reto adicional para el trabajo del profesorado dado que implica un replanteamiento de los contenidos temáticos que se imparten. A la vez, induce al desarrollo de nuevas líneas de investigación y de trabajo metodológico asociadas a ello.

Especial atención requiere el proceso de diseño y preparación de las clases interactivas. Los encargos docentes que se le formulen al alumnado deben contemplar el análisis de los temas desde una perspectiva de género siempre que la materia lo posibilite. La utilización de técnicas que promuevan la investigación y el debate, facilitará al estudiantado adquirir conocimientos, contrastar puntos de vista y desarrollar destrezas y habilidades para su posterior desempeño profesional.

Referencias

- [1] LUENGO, Tomasa y Carmen RODRÍGUEZ (2009): «Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas», en M^a Elena Jaime de Pablos (ed.) *Identidades femeninas en un mundo plural*. AUDEM, 441-448.
- [2] MURO, Juan de Dios; Cristina SUÁREZ y María del Mar ZAMORA (2008): «Aprendizaje colaborativo: una experiencia de innovación basada en grupos de trabajo». Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia, octubre de 2008. [En línea][Ref. 17 de junio de 2009]
[http://www.upv.es/pls/obib/est_biblio.doc_ficha?p_nlib=571372].

- [3] ASTELARRA, Judith (2004): «Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina». *Serie Mujer y Desarrollo 57*, Naciones Unidas, Santiago de Chile. [En línea]. [Ref. 5 de mayo de 2006]. [<http://www.cepal.org>].
- [4] AGUAYO, Eva y Nélide LAMELAS (2012): «Midiendo el Empoderamiento Femenino en América Latina». *Regional and Sectoral Economic Studies. Euro-American Association of Economic Development*. 12/2, 123-132.
- [5] ARCHENTI, Nélide (2011) «La paridad política en América Latina y el Caribe. Percepciones y opiniones de los líderes de la región» *Serie Mujer y Desarrollo 108*, Naciones Unidas, Santiago de Chile. [En línea]. [Ref. 12 de diciembre de 2011]. [<http://www.cepal.org>].
- [6] BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2006): «Mujer y Política en América Latina» *Boletín Electrónico*. Primera edición. [En línea]. [Referencia 5 de mayo de 2008]. [<http://www.iadb.org>].
- [7] BUVINIC, Mayra y Vivian ROZA (2004): «La mujer, la política y el futuro democrático de América Latina». BID, *Serie de Informes Técnicos*, WID-108, Washington DC. [En línea]. [Ref. 26 de marzo de 2012]. [<http://www.iadb.org/es/publicaciones/detalle,7101.html?id=23837>].
- [8] FERNÁNDEZ, María de los Ángeles (2008): «Equidad Política de Género en el Chile Actual: entre Promesas y Resistencias». *Anuario de Derechos Humanos 2008*. [En línea]. [Ref 18 de marzo de 2012]. [<http://www.anuariodch.uchile.cl>].
- [9] JORBA, Jaume y Neus SANMARTÍ (2008): «La función pedagógica de la evaluación», en Artur Parcerisa Arán (dir.) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. GRAO, 21-44.

EL CUIDADO Y LA PROVISIÓN EN EL PROYECTO DOCENTE UNIVERSITARIO. UN EJEMPLO: LA ASIGNATURA LAS CLASES SOCIALES Y LA ESTRATIFICACIÓN DEL GRADO DE SOCIOLOGÍA

Enrico Mora y Margot Pujal
enrico.mora@uab.cat y margot.pujal@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen – Introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria significar someter los distintos aspectos que la componen a un análisis reflexivo que identifique posibles sesgos de género y los elimine. Hacemos operativo este tipo de análisis a través del par conceptual cuidado-provisión que aplicamos al diseño del proyecto docente de una asignatura universitaria. Para ello, señalamos qué entendemos por aplicar la perspectiva de género a la docencia universitaria, y establecemos como una característica fundamental de la misma la «Competencia en perspectiva de género». A partir de los enunciados anteriores presentamos un ejemplo de aplicación a partir de un proyecto docente de una asignatura («Las clases sociales y la estratificación»), fijándonos en los objetivos y competencias de la asignatura, el desarrollo de los contenidos de las unidades docentes, los materiales de apoyo y fuentes, las actividades de aprendizaje y su evaluación. Para cada uno de los aspectos tomados en consideración especificamos las modificaciones y elementos nuevos que requiere una asignatura con perspectiva de género.

1. Introducción

En la última década se ha producido en España un creciente proceso de visibilización de las prácticas sexistas y de la desigualdad por razón de sexo en el ámbito universitario. A partir de la aprobación de leyes para la igualdad entre mujeres y hombres, a nivel de la Unión Europea, estatal y autonómico, así como de los distintos reglamentos y órdenes gubernamentales derivados, se ha producido un proceso de objetivación del sexismo como un problema social transversal que afecta de lleno al mundo universitario. Un proceso de objetivación contradictorio, a menudo soterrado en los dispositivos burocráticos de

funcionamiento universitario, pero al mismo tiempo esperanzador, en cuanto a algunos logros, como el establecimiento de Observatorios para la Igualdad y la elaboración sistemática de diagnósticos de la organización universitaria, o la elaboración periódica y aplicación de Planes de Igualdad específicos para cada universidad [1]; [2]; [3]; [4]; [5]; [6]; [7]; [8]; [9]; [10]; [11]; [12]; [13]; [14]; [15]; [16]; [17]. Los resultados obtenidos a día de hoy han permitido introducir algunos cambios necesarios pero no suficientes, como la paridad en comisiones de todo tipo, la modificación de determinados aspectos de las condiciones de trabajo, la incorporación de los estudios de género en los grados y postgrados, etc. aunque todo ello de forma muy variable según la institución que analicemos. Tradicionalmente el mundo académico se ha presentado a sí mismo como un espacio presidido por la razón, la argumentación y el conocimiento científico. Como un lugar, según ese tipo de narración, basado en el mérito y libre de sesgos discriminatorios y arbitrarios de cualquier índole, y mucho menos sexuales. Las condiciones de trabajo, las trayectorias laborales, y los resultados obtenidos por las personas que forman la comunidad universitaria no son consideradas, en esa aproximación tradicional al mundo académico, como sesgadas por el sexismo. Los discursos críticos sobre el mundo universitario, elaborados desde tribunas muy distintas, han centrado su atención, en la mayoría de los casos, en cuestiones como la endogamia, la excelencia, el abandono estudiantil de los estudios, la mercantilización del universidad, su privatización, la estabilidad del empleo, los despidos colectivos... un largo etcétera que no ha contemplado, sin embargo, el impacto del sexismo, la desigualdad de género y el androcentrismo como uno de los objetivos fundamentales de la política universitaria. Y es que el reconocimiento del sexismo en el mundo universitario, en el contexto de las supuestas sociedades que están bajo el sino de «los tiempos de la igualdad entre mujeres y hombres» [18], erosiona la línea de flotación del sistema hegemónico de legitimación de la universidad, de sus saberes y de sus mecanismos de acceso y trayectorias profesionales. A pesar de los avances producidos, siguen produciéndose resistencias de todo tipo a reconocer la evidencia del sexismo y la desigualdad de género en la organización universitaria desde diversos sectores de poder. A todo ello se añade una concepción, muy generalizada en los medios universitarios, de que la producción de conocimientos y su enseñanza son, en todo caso, ajenas a las problemáticas sexistas y de género, ignorando los análisis que la epistemología feminista lleva décadas realizando y difundiendo.

Focalizamos la relevancia de este asunto en el contexto de la docencia universitaria, que se ha traducido en la realización de distintos diagnósticos sobre los sesgos de género que existen en la docencia universitaria [19]; [12]; [20]; [21]; [22]; [23]; [24]; [25]; [26]. El impacto principal del androcentrismo y el sexismo en la docencia universitaria afecta de modo particular al alumnado, en cuanto su formación es uno de los fines fundacionales y principales de las universidades del Estado español, y objetivados en sus respectivos estatutos. Siendo sabedora de ello, la Universitat Autònoma de Barcelona ha implementando de forma pionera a través del Observatori per a la Igualtat y de la, ya desaparecida, Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES), la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria a través de la oferta de cursos de formación de profesorado [27]; [28]; [29]; [30]. Estamos en los inicios de un proceso de largo recorrido y en esta comunicación presentamos una posible aplicación de esta nueva perspectiva en la docencia. Específicamente, cómo aplicar las nociones de cuidado y provisión en la elaboración del proyecto docente universitario, centrales en la crítica al androcentrismo y el sexismo en la docencia. La introducción de la perspectiva de género en la actividad docente no es una opción idiosincrásica de quienes escribimos este texto, sino que participa, a nivel general, de un amplio movimiento formado por profesorado universitario y personal investigador, activistas y asociaciones científicas que trabajan para reducir y eliminar los sesgos de género en el conocimiento y los procesos de formación, la discriminación sexual y la desigualdad de género en el ámbito universitario.

2. El cuidado y la provisión en la docencia universitaria

En la investigación *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*, dirigida por María Jesús Izquierdo [23], elaboramos un modelo de análisis del sesgo de género en la docencia universitaria. Las categorías centrales de dicho modelo son los conceptos de cuidado y provisión. El cuidado es un tipo de relación social que se caracteriza por la acción de satisfacer las necesidades de una persona por parte de otra, siendo el fin de la acción. En el cuidado la interacción cara a cara entre persona cuidadora y persona cuidada es un elemento crucial en el conjunto de la actividad. La necesidad es de tal naturaleza que no hay ninguna posibilidad de que pueda ser satisfecha por la persona objeto de cuidado. No hay que confundir cuidado con servicio, que se refiere a la relación donde las actividades que realiza la persona

que presta el servicio las podría realizar la persona objeto de servicio, y con ello la persona objeto de servicio se ahorra tiempo y esfuerzo [23]. La provisión se refiere a aquel tipo de relación orientada a la consecución de objetivos, donde el fin es la obtención de algo, con escasa atención al impacto que tiene sobre las demás personas las propias actividades. En este caso, a diferencia de lo que ocurre con el cuidado, las relaciones con las personas adquiere un carácter instrumental, así como la atención a sus necesidades, las cuales son tomadas en consideración en la medida en que permitan alcanzar los objetivos propuestos [23]. Para caracterizar el cuidado y la provisión desde el punto de vista del tipo de relaciones que establecen el profesorado y el alumnado en sus interacciones nos apoyamos en el modelo de regímenes de relación de Boltanski [31] y la adaptación que de él hace Izquierdo [32], Izquierdo, Mora y Duarte [23], Mora [33], Mora y Pujal [34] y Mora y León [35] para el análisis de las relaciones de cuidado y de provisión. De esos trabajos anteriores, donde desarrollamos y argumentamos teóricamente esta propuesta, extraemos un conjunto de ejes que nos permiten dimensionalizar los conceptos de cuidado y la provisión como modos de acción social. Estos ejes son: a) las necesidades de las personas; b) el logro del objetivo de la acción; c) las normas universales; d) los objetos en disputa; e) la existencia o no de relación entre las personas y las cosas en la acción, mediante un principio de equivalencia universal (estableciendo una escala de comparación), o mediante un principio de particularización en función de la persona (respondiendo a las necesidades específicas de cada persona).

Bajo el cuidado los objetivos de las acciones los constituyen las necesidades singulares de las personas, cuyo logro es condicionado por las necesidades de las personas, hasta el punto que si cumplir con el objetivo se revelara contrario a esas necesidades en su ejecución, invalidaría la propia acción, modificándola o cancelándola. Bajo el cuidado, las normas que rigen las acciones están en función de las necesidades de las personas y no hay normas universales, caracterizándose el contexto de la interacción por la ausencia de objetos en disputa o en conflicto. Del cuidado así entendido, podemos identificar dos formas específicas, en función de si existe o no relación entre las personas y las cosas en las acciones orientadas por el cuidado (las interacciones entre las personas bajo el régimen del cuidado pueden implicar solo personas pero también la relación entre las personas y las cosas). En el primer tipo de cuidado, el cuidado centrado en las personas, la acción está orientada a las necesidades de las personas siendo su objetivo. Es decir, no hay un objetivo ajeno a la persona y sus necesidades. Es

decir, no hay un objetivo que se le impone, adapta u ofrece por parte de terceras personas que intervienen en la acción. El objetivo es la persona misma, su inmediatez. Para ejemplificar este tipo de cuidado y el resto de la tipología que vamos a exponer nos vamos a valer de una de las acciones centrales de las actividades docentes: explicar un determinado contenido de una asignatura. La primera imagen que nos viene a la mente es la de una clase a un grupo de alumnas y alumnos. Y si bien esa es la imagen de referencia que tomamos, transitar por los distintos modos de acción que implican el cuidado y la provisión pone en evidencia que no todas las situaciones de acción admiten cualquier tipo de cuidado o provisión. Tomemos pues el cuidado centrado en las personas. En este caso, explicar un determinado contenido de una asignatura bajo ese tipo de relación es incompatible con la situación de una clase y un grupo de estudiantes. La situación es otra, por ejemplo: la clase de prácticas individualizada o las tutorías personales. En este caso, aquello que se tenía previsto explicar nace en primer lugar de las propias necesidades formativas de la persona, de tal modo que si, por ejemplo no sabe sobre un determinado contenido, se le explica en función de las preguntas que hace. En un sentido estricto no existiría propiamente un tema preestablecido por la docente. Es la alumna o el alumno quien orienta toda la explicación en función de sus necesidades para, por ejemplo, resolver problemas o aclarar dudas. En este sentido las dudas, las lagunas, las dificultades son singulares y van resueltas en el marco de las necesidades particulares de la persona. Es por ello que en una clase estándar este tipo de cuidado no es realizable. Es más, si se llevara a cabo su intento conduciría, probablemente, a una situación conflictiva en aula, cambiando entonces de régimen de relación. ¿Esto significa que no se puede hacer, siguiendo el ejemplo, clase estándar recurriendo a algún tipo de cuidado? La respuesta está en el siguiente tipo de cuidado que pasamos a señalar.

En el segundo tipo de cuidado, el cuidado centrado en las cosas en función de las personas, la acción está orientada al logro de un objetivo (una cosa distinta de la persona), que no se desprende directamente de las necesidades de las personas y que se le ofrece o adapta por parte de terceras personas. Sin embargo, la relación entre la persona y la cosa está condicionada por las necesidades de la persona destinataria de la acción. Dicha relación entre la persona y la cosa no es conflictiva, no hay disputa, se da por aproblemática. En el momento en que dicha relación fuera tematizada como un problema la orientación de la acción cambiaría al régimen de la provisión. Veamos un ejemplo de este tipo de cuidado. En este caso podemos ya introducir la

situación de explicar un tema en clase. La clase casi-magistral con preguntas y respuestas espontáneas que no necesariamente son pertinentes para todo el auditorio. Las alumnas y los alumnos hacen preguntas espontáneas en función de lo que les interesa a partir del tema que la docente está exponiendo, que ha establecido previamente. Ello no impide que las intervenciones del alumnado incida en el tema hasta el punto de que se modifique lo que está previsto explicar (modificación de la planificación) y durante cuánto tiempo. Las preguntas pueden ser interesantes sólo para quien hace la pregunta (y no para el resto del grupo). La cosa está en función de la persona, donde la cosa es el tema que queda supeditado a las preguntas particulares, no regidas por condiciones comunes de intervención y no necesariamente pertinentes para todo el auditorio, pero sí para las personas en particular que las elaboran. Estamos bajo el régimen de cuidado si esta dinámica de preguntas espontáneas en el desarrollo de una exposición de un tema es tomada como aproblemática, como un *modus operandi* no conflictivo, libre de disputas y de competencia. Lograr terminar el tema previsto no es un objetivo ineludible (y de hecho es algo que no ocurrirá, que se da por hecho, y que no forma parte de ninguna disputa). Así mismo, no es fuente de disputa en el grupo escuchar preguntas y respuestas sobre cosas que no interesan al conjunto de alumnas. Del ejemplo podemos ver que el régimen de relación está estrechamente relacionado en cómo se defina la situación en la que se actúa y con ello cuáles son las expectativas de la acción que se movilizan antes, durante y después de la acción.

Bajo la provisión los objetivos de las acciones no atienden a las necesidades singulares de las personas, o si lo hacen es en términos instrumentales. El logro del objetivo de la acción es ciego a cualquier consideración ajena al propio objetivo. El objetivo es el fin. Para ello, el logro del objetivo se realiza en función de normas universales o por la fuerza. Bajo la provisión el contexto de la interacción se caracteriza por la presencia de objetos en disputa y competencia. De la provisión así entendida, podemos identificar dos formas específicas, en función de si existe o no relación entre las personas y las cosas en las acciones orientadas por la provisión (las interacciones entre las personas bajo el régimen de la provisión pueden implicar solo cosas pero también la relación entre las personas y las cosas). En el primer tipo de provisión, la provisión centrada en las cosas, la acción está orientada al logro de un objetivo ciego a las necesidades de las personas destinatarias de la acción. El logro de ese objetivo, que es determinado de forma ajena a las personas, se antepone a las necesidades de las personas e incluso

se le puede oponer. A pesar de ello la acción que se orienta para lograrlo se lleva a cabo y no se modifica, a no ser por motivos instrumentales que permitan finalmente cumplir ese objetivo. El objetivo se debe lograr a cualquier precio, y el conflicto que implica lograrlo se resuelve, en última instancia, por la violencia. Por ejemplo: La clase magistral sin turno de preguntas ni respuestas. Las alumnas y los alumnos no hacen preguntas ni la docente espera que las hagan cuando explica el tema de la sesión que ha preparado. La cosa es en este caso el tema de la sesión, que es el objeto de atención preferente y sobre el cual se vuelcan todas las energías independientemente de quien se tiene delante. El objetivo a lograr, a toda costa, es explicar el tema programado en el tiempo establecido, si para ello se debe impedir cualquier pregunta, la docente lo hará. Así mismo, si permitir una pregunta es una forma más eficaz de lograr terminar el tema previsto, la admitirá y la contestará. Pero no para atender una necesidad particular, sino como un instrumento para lograr el objetivo fijado.

En el segundo tipo de provisión, la provisión centrada en la equivalencia entre las personas y las cosas, la acción está orientada al logro de un objetivo condicionado por principios universales. Mediante esos principios universales se establece una escala comparativa, o un orden de lo comparable, entre las personas y las cosas. El logro del objetivo queda subordinado a determinados criterios definidos de forma universal para las personas participantes de un determinado contexto de acción. Dichos criterios regulan el conflicto que implica lograr el objetivo de la acción con la finalidad de condicionar el cumplimiento del objetivo. Bajo este tipo de provisión el logro de los objetivos no se puede lograr a toda costa puesto debe ajustarse su logro a los criterios universales establecidos. Esta condicionalidad del logro del objetivo no se produce, por tanto, a raíz de que el objetivo entre en colisión con las necesidades de las personas singulares sino con las normas universales, cuya finalidad última es la de regular el conflicto o las disputas sin recurrir al empleo de la violencia. La relación entre las personas y las cosas son conflictivas y cuando logran ser resueltas de modo tal que se incorporan las necesidades de las personas de forma consensuada o estereotipada, dejan de estar bajo el régimen de provisión y entran en el régimen de cuidado. Veamos un ejemplo de este tipo de provisión: La clase magistral con turno explícito de preguntas y respuestas pertinentes para todo el auditorio. Se indican explícitamente las condiciones para realizar preguntas en clase. Por ejemplo, sólo cuando: hace referencia al tema de la sesión, pueda interesar a todo el grupo y en determinados momentos de la exposición reservados

a tal efecto. La equivalencia entre personas y cosas se establece a través de fijar las condiciones para poder preguntar sobre el tema, que son conocidas por todas las personas, siendo el objetivo de la acción explicar el tema y regular las preguntas que de otro modo podrían producirse de forma simultánea y entrar en conflicto entre sí hasta bloquear la dinámica de la sesión, puesto que no todo el alumnado está interesado en hacer preguntas en clase (al considerarlo, por ejemplo, una pérdida de tiempo).

3. La competencia en perspectiva de género en la docencia universitaria

Aplicar la perspectiva de género a las competencias quiere decir, preguntar, hasta que punto el diseño competencial contribuye a mitigar o a sostener el sexismo. Para facilitar la introducción de la perspectiva de género en la definición de las competencias es útil ampliar la tipología de competencias que ha establecido el MEC y la ANECA y que es la que rige la organización de los nuevos planes de grado. Para ello nos apoyamos en la propuesta del proyecto *Tuning* de la European Commission [20], y la guía de aplicación del ya desaparecido IDES de la Universitat Autònoma de Barcelona *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*, elaborado por Joan Rué y Maite Martínez [36]. Entendemos que unas competencias son más apropiadas para la realización de las actividades de cuidado que socialmente han sido atribuidas a las mujeres y otras para las actividades de provisión que socialmente han sido atribuidas a los hombres. Las competencias instrumentales lingüísticas, interpersonales, y sistémicas personales de apertura son normalmente atribuidas a las actividades de atención a las necesidades de los otros (cuidado). Las competencias instrumentales cognitivas, instrumentales técnico-científicas y las sistémicas personales de impacto, son consideradas por lo general propias de aquellas actividades de elaboración y provisión de recursos, y de control del entorno (provisión). Introducir la perspectiva de género en la definición de competencias, significa asegurarse que no se introduce una sobreatención a las competencias de provisión y una subatención a las de cuidado o viceversa, a no ser que haya una motivación que justifique ese desequilibrio para potenciar, precisamente aquello que está infraatendido (del mismo modo que se aplican políticas de cuotas). Una posible estrategia para llevar a cabo un diseño competencial que contribuya a mitigar el sexismo es, desde nuestro punto de vista, la de incorporar una competencia específica, que denominamos «Competencia en perspectiva de género», que

aglutine habilidades instrumentales (cognitivas, lingüísticas, técnico-científicas y prácticas), interpersonales y personales que estimulan la formación en dicha perspectiva.

Otro aspecto central de la introducción de la perspectiva de género, es revisar y diseñar actividades formativas e instrumentos de evaluación que se caractericen por una presencia equilibrada de actividades bajo relaciones de cuidado y de provisión, a no ser que se deseara, como en el caso de las competencias, incentivar aquellas que están infrarepresentadas. La aplicación de esta perspectiva depende, en buena medida, de su concreción en la variedad de tareas que se llevan a cabo en la docencia de una asignatura. Eso va desde la selección de los ejemplos hasta los modelos y teorías que explican los fenómenos, desde el tipo de atención prestada por profesorado al alumnado hasta el cumplimiento de objetivos. Desde la composición de los equipos de trabajo, hasta quien toma nota de forma habitual. Desde la organización del temario y del programa de la asignatura hasta las formas de evaluación y su descripción. Desde el tipo de sesión expositiva hasta el uso de las tutorías. Finalmente, un último aspecto central a considerar es garantizar, allí donde sea posible y a no ser que se quiera incentivar el colectivo infrarepresentado, una presencia lo más equilibrada posible de la producción científica y docente de profesoras y profesores. Eso pasa por equilibrar las bibliografías básicas, como los manuales y dossier de lecturas, como las bibliografías específicas, etc.

4. El cuidado y la provisión en la elaboración de un proyecto docente. Un ejemplo

Para ejemplificar nuestra propuesta hemos tomado una asignatura que expresamente no tiene como temario principal abordar las cuestiones vinculadas con las teorías de género, para así poder visualizar mejor el nivel en donde situamos nuestra propuesta: el del diseño del proyecto docente, independientemente del contenido abordado. Se trata del proyecto docente de la asignatura «Las clases sociales y la estratificación» del Grado en Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. A continuación organizamos el ejemplo a través de un conjunto de puntos que remiten a: a) Objetivos de la asignatura; b) Competencias y sus indicadores; c) Descripción de las unidades docentes; d) Material de apoyo y fuentes; e) Actividades formativas; f) Instrumentos de evaluación. Para cada punto señalamos los aspectos más relevantes desde la perspectiva de género, y en algunos casos aportamos unas fichas detalladas para ilustrar mejor lo que estamos propo-

niendo. Estas fichas disponen de un campo central donde se describe el contenido, y en los laterales las indicaciones que remiten a la perspectiva de género que hemos expuesto. No hemos incluido el desarrollo completo del proyecto mediante las fichas que lo componen. El ejemplo es selectivo, pues condensar un proyecto docente en el espacio de una comunicación requiere omitir muchos aspectos (que van del propio desarrollo del temario hasta los ejemplos empleados). Sin embargo, lo que queremos destacar con ello es que planificar el proyecto docente del modo como sugerimos, es decir, preguntándonos qué tiene de género, qué tiene de cuidado y de provisión, puede ser un camino que facilite la reflexividad feminista en nuestra actividad docente cotidiana.

4.1 Objetivos de la asignatura

Interrogarnos sobre los objetivos de la asignatura, tanto referidos a los contenidos como a las habilidades que se persiguen, es el primer aspecto a someter a reflexividad de género. Es decir, consiste en preguntarnos sobre cada uno de los objetivos desde la perspectiva de cómo contribuyen al cuidado y a la provisión en el proceso de aprendizaje, así como en qué lugar quedan los conocimientos y perspectivas cuestionadoras del sesgo de género sobre la materia de la asignatura. En la ficha 1 señalamos los objetivos de la asignatura, y destacamos con un recuadro los epígrafes que remiten directamente a la competencia en perspectiva de género. En el margen derecho indicamos el peso que tienen los objetivos explícitamente con perspectiva de género respecto al total de objetivos. En este caso de nueve objetivos establecidos para la asignatura, 3 son específicos en perspectiva de género: 1) *Formar el alumnado del grado de Sociología en el análisis de la estructura social según las relaciones de clases y de la estratificación social sin sesgo de género.* 7) *Comprender las principales interrelaciones entre las desigualdades por razón de clase y de estrato y la desigualdad por razón de género y edad.* 9) *Fomentar la perspectiva de género y prácticas de aprendizaje no sexistas.*

Ficha 1: Objetivos de la asignatura

Formar Comprender Aplicar Contextualizar	1) Formar el alumnado del grado de Sociología en el análisis de la estructura social según las relaciones de clases y de la estratificación social sin sesgo de género. 2) Comprender los conceptos de estructura social, estratificación social y de desigualdad social y su relación. 3) Comprender los distintos modelos de análisis de las clases sociales. 4) Comprender los distintos modelos de análisis de la estratificación. 5) Comprender la movilidad social. 6) Aplicar algunos de los modelos de análisis de las clases sociales y de la estratificación social a los casos de España y Cataluña, y elaborar el informe correspondiente. 7) Comprender las principales interrelaciones entre las desigualdades por razón de clase y de estrato y la desigualdad por razón de género y edad. 8) Contextualizar históricamente las desigualdades sociales de clase y de estrato. 9) Fomentar la perspectiva de género y prácticas de aprendizaje no sexistas. ¹ Los objetivos con el recuadro remiten a la competencia en perspectiva de género.	33,3 % ¹ (n=9)
---	---	------------------------------

Al ser objetivos de la asignatura, estos se deben traducir en competencias, indicadores, unidades docentes, materiales, actividades formativas y de evaluación.

4.2 Competencias, indicadores, descripción de las unidades docentes y material de apoyo y fuentes

Las competencias de la asignatura y sus indicadores siguen la misma tipología fijada en la Memoria de Grado en Sociología de la UAB. A pesar de que la definición de las competencias es una tarea colectiva, en condiciones de democracia interna de los departamentos y comisiones que elaboran los planes de estudio, no implica necesariamente que se hagan tomando en consideración la perspectiva de género. Nosotras hemos reelaborado las competencias y sus indicadores asignadas a la asignatura tomando la perspectiva de género. De esas reelaboración, hemos introducido para las competencias indicadores en perspectiva de género, que deberían ser adquiridos, al final del proceso de aprendizaje, por el alumnado. La ficha 2 los recopila. Según el tipo de competencia, vamos de una presencia de un 35 % de indicadores con perspectiva de género para las competencias específicas a un 50 % para las competencias generales. En términos globales, los indicadores de la perspectiva de género son el 40 % (n=12) del conjunto de indicadores de las competencias de la asignatura (n=30). Así mismo, ese conjunto de indicadores define la competencia en perspectiva de género que desarrolla la asignatura. Este punto es relevante en cuanto, en cada

asignatura y materia, las formas específicas de desarrollar la competencia en perspectiva de género no son idénticas.

Ficha 2: Indicadores Competencia en perspectiva de género (1/2)

Tipo	Indicadores explícitos con perspectiva de género	Competencia ³
Específicos 35,2 % ¹	1.3) Identificar las implicaciones de los principales debates sociológicos sobre la estructura social, estratificación y desigualdad social (que incluye la de sexo y género).	1)
	2.3) Identificar los sesgos de género en el análisis de clase y de la estratificación social.	2)
	3.2) Analizar empíricamente la estructura de clases y la estratificación social, sin sesgo de género, de un determinado territorio de España y Cataluña.	3)
	4.2) Construir un objeto de estudio sin sesgo de género.	4)
	5.1) Describir la pluridimensionalidad de la estructura social, identificando las relaciones entre clase, género y edad.	5)
	5.3) Emitir juicios especializados no sexistas y no clasistas que orienten la acción política de una organización.	5)

Continúa

Ficha 2: Indicadores Competencia en perspectiva de género (2/2)

Tipo		Indicadores explícitos con perspectiva de género	Competencia ³
Generales 50,0 %		6.2) Fomentar la participación tanto de mujeres como de hombres en las exposiciones orales y los debates.	6)
		6.4) Emplear un lenguaje no sexista, aplicando la guía <i>Ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona</i> , elaborada por el Servei de Llengües de la UAB.	6)
		7.2) Fomentar prácticas de aprendizaje cooperativas de trabajo en equipo no sexistas en aula.	7)
		8.2) Escuchar al “otro/a” en situación de debate o cuando se hacen preguntas en aula.	8)
Transversales 40,0 %		10.2) Planificar de manera no sexista la distribución de las actividades cooperativas fuera de aula.	10)
		11.1) Identificar y usar los principales portales de información y referencias bibliográficas, tanto de autores como de autoras, sobre estructura social, y la desigualdad social según las clases sociales y los estratos.	11)
Peso total indicadores de género: 40,0 % ²		¹El cálculo del porcentaje se ha hecho sobre el total de cada tipo de indicadores de competencia. Así, por ejemplo, de los indicadores de competencias específicas (17 en total), el 35% tienen una orientación explícita con perspectiva de género (6). ²El cálculo del porcentaje es igual al total de indicadores con perspectiva de género (12) dividido el total de indicadores, que son 30.	

Lista completa
de competencias
de la asignatura³

³El redactado de las competencias y sus indicadores siguen la misma tipología de la Memoria de Grado en Sociología. La numeración y el redactado es exnovo al tratarse de una aplicación original.

- 1) Comprender los conceptos de estructura social, estratificación y desigualdad social y su composición pluridimensional.
- 2) Comprender los análisis de las clases sociales, de los estratos, y sus sesgos.
- 3) Aplicar los modelos de análisis de las clases sociales y de estratos descritos.
- 4) Definir, delimitar y analizar problemas vinculados con la estructura de clases y la estratificación social.
- 5) Identificar la complejidad de la estructura social y su vínculo con la democracia, los derechos humanos, la justicia social y el desarrollo sostenible.
- 6) Desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua.
- 7) Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y cooperativas.
- 8) Respetar la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones.
- 9) Comprender los análisis de los fenómenos sociales presentados en lengua inglesa.
- 10) Gestionar el propio tiempo de estudio, la relación con un tutor/a o asesor/a, así como cumplir los plazos adecuados para un proyecto de trabajo.
- 11) Saber utilizar las fuentes documentales.
- 12) Evaluar la calidad del propio trabajo.

Este mismo procedimiento lo hemos aplicado a la determinación de las unidades docentes (al temario). La determinación del temario tiene que ver con los límites que introduce la propia Memoria del Grado de Sociología, el conocimiento colectivo y consenso de la comunidad científica sobre el objeto específico de la asignatura y la libertad de cátedra. En este caso, los aspectos substantivos han sido revisados, para incorporar los saberes y conocimientos que desde la perspectiva feminista se han realizado sobre los temas tratados. Ello ha implicado modificar y/o incorporar nuevos descriptores para cada unidad docente. De 12 unidades docentes que compone el temario de la asignatura, el 58,3 % (7) han sido modificados. Del total de descriptores del temario, 52, el 23,1 % (12) incorporan explícitamente los saberes feministas producidos sobre la temática. Por ejemplo, para la *Unidad Docente 2: La división del trabajo*, los descriptores que incorporan explícitamente conocimientos feministas sobre la temática o perspectiva de género son: 02.1 *El concepto de trabajo*; 02.2 *La división patriarcal del trabajo*; 02.3 *La división capitalista del trabajo*; 02.5 *Los dispositivos disciplinarios*. Las modificaciones introducidas en el temario se traduce también en cambios en los materiales de apoyo y fuentes (que van desde la bibliografía obligatoria y complementaria, hasta los centros de producción de datos

primarios y fuentes secundarias y guías de uso del lenguaje libre de sesgos sexistas).

4.3 Actividades formativas e instrumentos de evaluación

Respecto de las actividades formativas, la definición de las mismas resulta de la propia Memoria del Grado de Sociología, así como de los recursos disponibles para llevar a cabo la docencia y la libertad de cátedra. La tipología que usamos es la común a las memorias de grado de la UAB: actividades dirigidas, supervisadas, autónomas y de evaluación. Introducir aquí la perspectiva de género, significa para nosotras revisar las actividades formativas que llevamos a cabo, no sólo desde el punto de vista didáctico, sino también desde el punto de vista de los conceptos de cuidado y provisión que hemos definido unos apartados más arriba. En la ficha 3 describimos cada tipo de actividad que desplegaremos en la realización del curso, y en la columna derecha añadimos que tipo de relación tiene la actividad respecto de la tipología del cuidado y la provisión que hemos elaborado. Nuestra propuesta para la asignatura del ejemplo (teniendo en cuenta que los grupos son de aproximadamente 70 personas), consiste en desplegar esas actividades orientándolas sobre todo a la provisión centrada en la equivalencia entre personas y cosas y al cuidado centrado en las cosas en función de las personas para las actividades dirigidas.

Ficha 3: Actividades formativas

Tipo	Actividad	Método	Orientación ¹
Dirigidas	Clases magistrales participativas	Exposición participativa, mediante el uso de preguntas y breves ejercicios en aula. Lluvia de ideas para hacer emerger los estereotipos al inicio de la asignatura y de cada nuevo tema.	Provisión 2 Cuidado 1
	Seminarios de lecturas	Comparación de mapas conceptuales de los textos objeto de los seminarios. Debates entre perspectivas distintas.	
	Estudio exploratorio	Investigación exploratoria a partir de fuentes secundarias. Presentaciones orales.	Provisión 2 Cuidado 1 y 2
Supervisadas	Tutorías	Reuniones individuales o en grupos muy reducidos para resolver dudas y evaluar borradores.	Cuidado 1 Cuidado 2
Autónomas	Lectura de textos	Lectura comprensiva.	Provisión 1 y 2
	Estudio	Realización de esquemas, mapas conceptuales, resúmenes.	
	Redacción de trabajos	Guión de debate. Informe estudio exploratorio.	
Evaluación	Prueba escrita	Examen.	
¹ Se refiere a la orientación de las actividades formativas. Provisión 1= Provisión centrada en las cosas Provisión 2= Provisión centrada en la equivalencia entre personas y cosas Cuidado 1= Cuidado centrado en las cosas en función de las personas Cuidado 2= Cuidado centrado en las personas			

Habría que añadir, para establecer la propuesta, qué ocurre en las otras asignaturas desde el punto de vista de la presencia del cuidado-

provisión en las actividades docentes, algo que, sin embargo, aún no hemos podido analizar. Las clases magistrales y los seminarios de lecturas a pesar de disponer de un objetivo que no atiende a la necesidad singular de las personas sino a los programas y memorias determinadas por el PDI universitario, queda modulada por normas universales (las reglas de la asignatura) y por crear espacios de reconocimiento de lo particular (mediante dinámicas participativas en las clases magistrales o bien en los seminarios). El estudio exploratorio condensaría estas dinámicas, pero en un contexto aún más próximo a las necesidades singulares de las alumnas y los alumnos. No se rige exclusivamente por el cuidado, en tanto el estudio que debe realizar el alumnado es pautado, pero sí su desarrollo por parte de cada alumna y alumno, atendiendo a sus necesidades individuales para su logro.

Para las actividades de supervisión, las actividades las orientamos atendiendo sólo al cuidado en sus dos tipos. En este contexto la necesidad singular de cada persona, de cada estudiante es tomada en los términos que ésta o éste defina. Las actividades de supervisión, pues, van más allá del apoyo en la realización del estudio exploratorio, incluye dudas de todo tipo, comentarios, preocupaciones personales y académicas y sus intersecciones, malestares y alegrías. Para las actividades autónomas, ahí nuestra intervención como profesoras es débil. Finalmente para la evaluación, atendemos a la provisión y al cuidado, en sus dos modalidades respectivas, pero con matices distintos, según el tipo de actividad evaluativa. Describimos este punto en la ficha 4. Para los exámenes, evaluar a través de una orientación al cuidado topa, en el actual contexto universitario con grandes dificultades. La primera, de orden material, tiene que ver con la magnitud de los grupos de alumnado. La segunda, de orden ético, choca con los principios de justicia que generalmente el alumnado espera en la evaluación. No queda para nada claro que el alumnado admita que alguien sea evaluado, y por tanto objetivado en la nota final obtenida, en función, no sólo de los resultados de una prueba estándar, sino que ésta sea especial para esa persona y ponderada por sus necesidades personales y circunstancias. Según la magnitud del grupo, consideramos que introducir una orientación al cuidado en la evaluación permite atender mejor las necesidades del alumnado. Es en este punto que, introducir actividades de evaluación como un trabajo supervisado o que el alumnado lidere en grupos supervisados los seminarios de lecturas permite matizar los resultados que si atendemos exclusivamente a la orientación hacia la provisión, las cuales no recopilan ninguna cuestión relevante relativa a la singularidad del aprendizaje de cada persona.

Ficha 4: Instrumentos de evaluación

Descripción general	Instrumentos	Descripción	Orientación ¹
	Guión de debate	Para la realización de los seminarios de lecturas, el alumnado elabora un guión de debate que consiste en la construcción de un mapa conceptual complejo del texto objeto de comentario y de un póster que resuma los aspectos más importantes del mapa conceptual. Los encuentros para comentar las lecturas tienen por finalidad trabajar colectivamente el texto a partir del trabajo en equipo realizado fuera de aula. Cada sesión es liderada por algunos equipos. El alumnado que no es responsable de la sesión de comentario puede asistir optativamente, si, como mínimo, han leído el texto en discusión.	Provisión 2 Cuidado 1
	Estudio exploratorio: informe y dossier de seguimiento	La elaboración del estudio exploratorio tiene por finalidad aplicar empíricamente, desde la teoría, los diferentes temas tratados durante el curso. Se pretende que cada estudiante vincule desde la experiencia las herramientas teóricas con el análisis empírico. La elaboración del estudio se realiza en equipo.	Provisión 2 Cuidado 1 y 2
	Examen	Se trata de una prueba individual escrita en el aula que tiene por finalidad contrastar el trabajo realizado en equipo con la comprensión de los contenidos de la asignatura a nivel individual.	Provisión 1 y 2
Leyenda tipos de orientación ¹	¹ Se refiere a la orientación de las actividades formativas. Provisión 1= Provisión centrada en las cosas Provisión 2= Provisión centrada en la equivalencia entre personas y cosas Cuidado 1= Cuidado centrado en las cosas en función de las personas Cuidado 2= Cuidado centrado en las personas		

Así, tanto el guión de debate de los seminarios como el estudio exploratorio están, por un lado regulados (orientado a la provisión centrada en la equivalencia entre las personas y las cosas, es decir hay normas comunes para todos los grupos en cómo realizar la tarea y que peso tendrá en la nota) y por el otro matizado en el seguimiento del mismo, en disponer de aperturas a la introducción de elementos originales del alumnado y sus necesidades, así como sus dificultades. Otro asunto es hasta qué punto no realizamos de forma irreflexiva cierto cuidado en

la evaluación, por ejemplo cuando decidimos aprobar alguien a pesar de que la media no es suficiente, por tomar en consideración aspectos singulares de esa persona. Si lo hacemos de forma irreflexiva corremos el riesgo de caer en cierta arbitrariedad, que no tiene porqué coincidir con las necesidades de la persona. En todo caso este es un punto apasionante para desarrollar «mecanismos de evaluación cuidadosos».

5 Conclusiones

Desde nuestro punto de vista, lo más relevante de la propuesta que hemos presentado no son las decisiones tomadas, sino interrogarnos sobre cada actividad formativa que queramos realizar atendiendo a cuanto de provisión o de cuidado implica y si eso es precisamente lo que deseamos. Este aspecto es de particular importancia porque es en las actividades formativas donde acabamos incidiendo en los modelos de relación y de acción en el alumnado. En nuestra actuación nos convertimos en referentes de socialización secundaria, cuyo efecto puede contribuir a prestar demasiada atención o demasiado poca a la provisión y/o al cuidado. La elaboración del proyecto docente desde la perspectiva de género es un primer paso para reducir los sesgos de género que podemos identificar en la docencia universitaria. Forma parte de nuestros principios éticos, morales y políticos, contribuir a la reducción lo más intensa posible de las prácticas sexistas, dentro del alcance de nuestras posibilidades, individuales y colectivas. Y eso porque la desigualdad por razón de género provoca sufrimiento evitable, porque es ineficiente y despilfarra recursos, y porque, en última instancia, no somos prisioneras y prisioneros de ninguna naturaleza que hace inevitable el sexismo sino que somos seres morales. Firme partidarias de que determinados cambios hay que implementarlos desde el entorno más inmediato, el contexto de esta Jornada constituye una oportunidad excelente para presentar una aplicación operativa de la perspectiva de género en la elaboración de una herramienta tan fundamental en la docencia universitaria como es el Proyecto Docente.

Referencias

- [1] RECODER, María José *et al.* (2011): *Les condicions de promoció de les dones del personal de l'administració i serveis de la Universitat Autònoma de Barcelona Estudi diagnòstic de la situació*. Bellaterra: UAB.
- [2] LEÓN, Francisco José y Enrico MORA (2010): «Género y vocación científica», *Revista Internacional de Sociología*, 68/2, 399-428.

- [3] MORA, Enrico (Dir.) (2009): *La trajectòria acadèmica del personal becari de la UAB des de la perspectiva de gènere*. Bellaterra: UAB.
- [4] PASTOR, Inma (coord.) (2008): *Dones i Homes a la URV. Un estudi de les desigualtats per raó de gènere*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- [5] IZQUIERDO, María Jesús, y Laura DUARTE (2008): *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género*. Bellaterra: UAB.
- [6] ESCOLANO, Esther (2006): «Discriminación en un medio meritocrático: las profesoras en la Universidad Española», *Revista Mexicana de Sociología*, 68/2, 231-263.
- [7] GIOPACT (2005): *Diagnosi de la igualtat d'oportunitats de les dones en la universitat pública i disseny d'un pla d'actuació*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- [8] ARRANZ LOZANO, Fátima (2004): «Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario», *Política y Sociedad*, 41/2, 223-242.
- [9] IZQUIERDO, María Jesús (dir.) (2004): *El sexisme a la Universitat Autònoma de Barcelona. Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Bellaterra: UAB - Institut Català de les Dones.
- [10] IZQUIERDO, María Jesús (1999): *El sexisme a la universitat: un estudi comparatiu del personal assalariat de les universitats públiques catalanes*. Bellaterra: UAB.
- [11] EMAKUNDE (2003): *Las desigualdades de género en el sistema público universitario vasco*. Vitoria: Emakunde.
- [12] EUROPEAN COMMISSION (2001): *ETAN Informe Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Bruselas: Comisión Europea.
- [13] FRANK FOX, Mary (2001): «Women, Science, and Academia: Graduate Education and Careers», *Gender and Society*, 15/5, 654-666.
- [14] GARCÍA DE LEÓN, María Antonia (2001): *Las académicas. (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- [15] GARCÍA DE LEÓN, María Antonia y María Luisa GARCÍA DE CORTÁZAR (1999). «Las profesoras de universidad: El reflejo de un poder androcéntrico», *Sociedad y Utopía*, 14, noviembre, 67-82.

- [16] GARCÍA DE LEÓN, María Antonia y María Luisa GARCÍA DE CORTÁZAR (1997): *La carrera académica de las mujeres en la Universidad española (trayectorias profesionales por género)*. Madrid: UNED - Instituto de la Mujer.
- [17] RADL, Rita M. (Ed.) (1996): *Mujeres e institución universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*. Santiago de Compostela: Campus Universitario Sur.
- [18] PUJAL, Margot y Silvia GARCÍA-DAUDER (2010): «Hacia una psicología más igualitaria y transdisciplinar», *Quaderns de Psicologia. International Journal of Psychology*, 12/2. 7-20.
- [19] EUROPEAN COMMISSION (2013): *Gendered Innovations How Gender Analysis Contributes to Research Report of the Expert Group "Innovation through Gender"*. Bruxelles: European Commission.
- [20] EUROPEAN COMMISSION (2000): *Tuning, Education Structures in Europe: Tuning Education Structures in Europe*. Bruxelles: European Commission.
- [21] MORA, Enrico y Margot PUJAL (2009): *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Comunicación presentada en el Congreso Univest 2009, celebrado en Girona, en noviembre de 2009.
- [22] BUQUET, Ana (2008): «La institucionalización de la perspectiva de género en la UNAM», en: OBSERVATORI PER A LA IGUALTAT DE LA UAB: *Actas del I Congreso Internacional Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica*. Bellaterra: UAB.
- [23] IZQUIERDO, María Jesús (dir.) (2008): *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer. (Con la colaboración de Noemí Canelles, Laura Colldefons, Ana Gutierrez-Otero y Xavier Puig).
- [23] ALLARD, Andrea (2004): «Speaking of gender: teacher's metaphorical constructs of male and female students», *Gender and Education*, 16/3, 347-363.
- [24] DEEM, Rosemary (2003): «Gender, organizational cultures and the practices of manager-Academics in UK universities», *Gender, Work and Organization*, 10/2.
- [25] ORICK, Lisa (1993): *Gender Bias Communication in the Classroom*, Comunicación presentada en The National Institute for Staff and Organizational Development Conference "Teaching Excellence". Texas: Austrin.

- [26] UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (2013): *Tercer pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. 2013-2017*. Bellaterra: UAB.
- [27] UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (2008): *Segon pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. 2008-2012*. Bellaterra: UAB.
- [28] UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (2006): *Primer pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. Bienni 2006-2007*. Bellaterra: UAB.
- [29] FABRA, Maria Lluïsa (2007): *Guia de bones pràctiques des d'un perspectiva de gènere. Material docent del curs La introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. Banc de recursos docents de l'Observatori per a la Igualtat de la UAB. Consultado por última vez el 5 de septiembre de 2013, al web: <http://observatori-diagnostics.uab.es/Recursos/Banc.asp>
- [30] BOLTANSKI, Luc (2000): *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- [31] IZQUIERDO, María Jesús (2007): *Lo que cuesta ser hombre: costes y beneficios de la masculinidad*. Emakunde, Congreso SARE 2007. Donostia, 5 de noviembre de 2007.
- [32] MORA, Enrico (2006): «Los componentes de cuidado y servicio cuando se globaliza el trabajo doméstico» en: María Jesús Izquierdo *et al.* *Servidoras sin fronteras*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 130-152.
- [35] MORA, Enrico y Margot PUJAL (2010): *Los conceptos de cuidado, provisión, y servicio como herramientas de análisis de las relaciones de género. Una propuesta teórica*. Comunicación presentada en el X Congreso Español de Sociología, Pamplona, 1, 2 3 de Julio de 2010.
- [33] MORA, Enrico y Francisco José LEÓN (2011): «La globalización del cuidado y sus cadenas», *Revista Psicoperspectivas*, 10/2, 109-133.
- [34] RUÉ, Joan y Maite MARTÍNEZ (2006): *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Bellaterra: IDES - UAB.

DISCRIMINACIÓN LABORAL POR GÉNERO: ¿UN CASO DE HETEROCEDASTICIDAD POR GRUPOS?

Eva Aguayo Lorenzo, Carmen López Andión y Ana Iglesias Casal
eva.aguayo@usc.es, carmen.lopez.andion@usc.es y ana.iglesias.casal@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen – El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia del GID-EBA (Grupo de Innovación Docente en Econometría Básica Aplicada) en la implementación, en el curso 2011-12, de una actividad de trabajo colaborativo en grupo que permite reflexionar sobre las desigualdades salariales y la segregación laboral por género mediante el análisis de la heterocedasticidad por grupos.

Esta actividad se encuadra dentro de las iniciativas llevadas a cabo por nuestro grupo para la introducción de «conocer la situación de la discriminación por género en los mercados laborales» como competencia específica de la materia Econometría II de 3º de Grado de Economía en la Universidad de Santiago de Compostela.

1. Introducción

El estudio de las características del mercado de trabajo desde la perspectiva de género ocupa un lugar cada vez más destacado en la literatura económica. La creciente participación de la mujer en el mercado laboral [1] suscita un gran interés por esta temática asociada a algunos importantes problemas como la discriminación salarial [2] y la segregación ocupacional [3] [4].

La segregación laboral por género, entendida como la desigual presencia de hombres y mujeres en diferentes ocupaciones, se asocia a menores retribuciones y peores condiciones en las ocupaciones femeninas. Constituye un elemento que puede reflejar una pérdida de oportunidades de elección por parte de las mujeres, dañar su imagen social y distorsionar tanto el funcionamiento del mercado de trabajo como sus decisiones sobre educación y participación [5].

Esta problemática se identifica fundamentalmente en dos sentidos, el horizontal y el vertical. Este último trata de la posición o escala que ocupan hombres y mujeres en cuanto a jerarquía, promociones y

movilidad dentro de una misma profesión, sector o rama de actividad. Entre los elementos explicativos de la segregación vertical encontramos las preferencias del empresariado, favorables a los hombres, basadas no sólo en los conocimientos y experiencias profesionales sino también en criterios relativos a su permanencia ininterrumpida en las actividades o a prejuicios de género. Esto da lugar al fenómeno denominado «techo de cristal»: las mujeres, aunque se encuentren capacitadas, tendrán dificultad para acceder a la elite empresarial.

Dadas las posibilidades de plantear el análisis de estas problemáticas como casos prácticos dentro del temario de la materia de Econometría II de 3º de Grado de Economía, incorporamos como competencia específica el «conocer la situación de la discriminación por género en los mercados laborales». Con esta iniciativa tratamos de priorizar y poner de relieve la importancia e implicación de la incorporación del enfoque de género en el análisis y conocimiento de la realidad socio-económica.

La experiencia docente que presentamos en este trabajo se centra en el análisis de las desigualdades salariales entre hombres y mujeres mediante un sencillo modelo econométrico. Con los resultados de este modelo invitamos a nuestro alumnado a la reflexión del papel de la segregación laboral como una de las principales causas de la discriminación salarial por razón de género.

2. Metodología

La actividad desarrollada plantea la resolución, de forma colaborativa y en grupos de tres estudiantes, de un caso econométrico práctico de análisis de la posible existencia de discriminación salarial por género. Las herramientas econométricas utilizadas son fundamentalmente las correspondientes al tema de la heterocedasticidad. La existencia de heterocedasticidad en un modelo econométrico implica que la varianza del término de perturbación (y por lo tanto de la variable explicada) no es la misma para todas las observaciones muestrales. Esto tiene consecuencias sobre el procedimiento de estimación utilizado y por lo tanto afecta a los resultados obtenidos en la práctica; en concreto, la estimación por mínimos cuadrados ordinarios (MCO) se ve afectada ya que aunque los estimadores son insesgados dejan de ser los de varianza mínima.

En esta actividad se pretende fomentar competencias como el trabajo en equipo, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y la mejora de la comunicación escrita [6]; así como la competencia específica de «conocer la situación de la discriminación por género en los mercados laborales». La plataforma virtual Blackboard Learn sirvió como herramienta de soporte para el desarrollo de esta actividad estructurada en las siguientes fases:

Fase 1: Preparación y desarrollo de la actividad

Para la realización de la actividad se utilizan datos reales -procedentes de la Encuesta de Estructura Salarial del Instituto Nacional de Estadística- relativos a 419 trabajadoras y trabajadores, con estudios de licenciatura o superior, del sector «intermediación financiera» de la zona noroeste (Galicia, Asturias y Cantabria) en el año 2006. Se pretende, mediante un sencillo modelo econométrico¹⁶, conocer los factores que explican el comportamiento de los salarios en dicho sector. Las teorías explicativas de las diferencias de género en los salarios -por el lado de la oferta- se centran en las características de los trabajadores y trabajadoras, entre ellas la experiencia laboral que mide el aprendizaje y la mejora de sus capacidades en el trabajo. Para ello y por simplicidad, se hace depender el salario bruto en euros percibido (SALARIO) únicamente de los años de antigüedad en el puesto de trabajo (ANTIG) y del sexo (SX)¹⁷. Esta segunda variable permite recoger la posible presencia de desigualdades salariales en promedio por razón de sexo. El modelo estaría especificado de la siguiente forma:

$$SALARIO_t = \beta_0 + \beta_1 SX_t + \beta_2 ANTIG_t + \varepsilon_t$$

El siguiente gráfico muestra una mayor dispersión en los salarios correspondientes a hombres (SX=1) frente a los de las mujeres (SX=0). Esto podría estar indicando la existencia de una situación de heterocedasticidad por grupos¹⁸ en la que contemplamos dos grupos diferentes de observaciones muestrales (trabajadores y trabajadoras) para los que la perturbación tendría diferente varianza. Para contrastar la presencia

¹⁶ Un modelo econométrico cuantifica la relación entre variables económicas a partir de la evidencia empírica de los datos.

¹⁷ Es una variable ficticia que toma el valor 1 si la observación corresponde a un trabajador y 0 en el caso de que sea una trabajadora.

¹⁸ Heterocedasticidad por grupos significa considerar que en la muestra se pueden distinguir grupos de observaciones con distinta varianza.

de este problema se han propuesto diferentes tests. Uno especialmente indicado en este caso es el de Goldfeld y Quandt¹⁹.

De la estimación del modelo se concluye que existen desigualdades salariales entre hombres y mujeres en este sector. El resultado del contraste aplicado indica la presencia de heterocedasticidad por grupos.

El alumnado debe reflexionar si estos resultados están relacionados con la existencia de segregación vertical por género. Esto conlleva por su parte la realización de una búsqueda y revisión bibliográfica que sustente las conclusiones que presente en el informe final.

¹⁹ En este contraste se considera que bajo la hipótesis nula de homocedasticidad la varianza de la perturbación sería la misma en los dos grupos, mientras que bajo la hipótesis alternativa sería distinta. El contraste se aplica llevando a cabo la estimación MCO del modelo para cada grupo por separado. El estadístico de prueba se define a partir de las sumas de cuadrados de los residuos de las dos regresiones con T_1 y T_2 observaciones (SCE_1 y SCE_2):

$$GQ = \frac{SCE_2 / (T_2 - k - 1)}{SCE_1 / (T_1 - k - 1)}$$

En el que suponemos que SCE_2 es la suma de cuadrados de los residuos de la regresión con T_2 observaciones, grupo al que le corresponde la mayor varianza de la perturbación. Bajo la hipótesis nula de homocedasticidad este estadístico sigue una distribución F con $T_2 - k - 1$ y $T_1 - k - 1$ grados de libertad. Si $GQ > F_{T_2 - k - 1, T_1 - k - 1}^\alpha$ se rechaza la hipótesis nula [7].

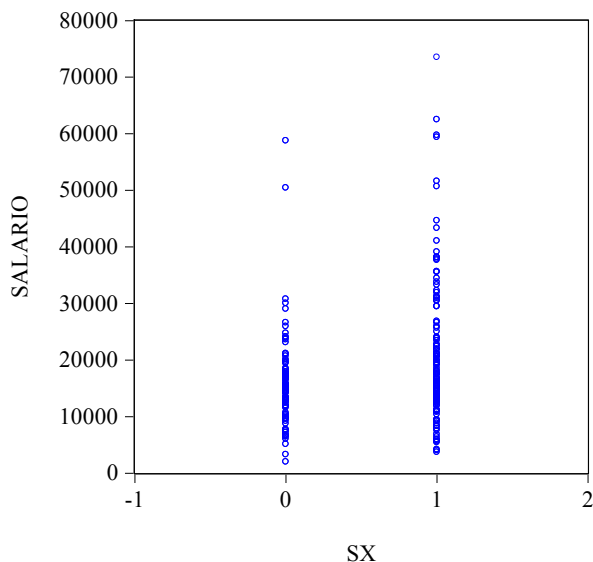


Gráfico 1. Distribución de los salarios por sexo

Fase 2: Presentación de la actividad en clase

El profesorado, en la sesión previa a la de realización de la actividad en el aula de informática, presenta dicha actividad. Explica que consistirá en la resolución en grupo de un ejercicio práctico basado en datos reales.

Se trata de desarrollar un ejercicio que permita ver las posibilidades de la Econometría como herramienta para el análisis de una problemática como es la posible existencia de discriminación salarial por género y su relación con la segregación laboral. Se insta al alumnado a que consulten la plataforma virtual donde encontrará el listado de grupos, el enunciado de ejercicio y los materiales necesarios para su realización.

Las profesoras procuran establecer grupos heterogéneos con miembros de distinto sexo y de distintos niveles en las calificaciones obtenidas en las actividades anteriores de la materia.

Fase 3: Implementación de la actividad en clase. Primera sesión: Resolución del caso

El desarrollo de la actividad se lleva a cabo en una clase práctica en el aula de informática. El alumnado dispone de un ordenador por grupo y de los materiales necesarios (enunciado, instrucciones y fichero *Econometric-views* de datos) en el aula virtual. El profesorado resuelve las dudas puntuales que puedan surgir en la resolución del caso propuesto y, sobre todo, trata de tener un seguimiento de la interacción entre los miembros de cada grupo.

Fase 4: Implementación de la actividad en clase. Segunda sesión: Evaluación inter pares

La actividad de trabajo colaborativo se complementa con la coevaluación entre grupos desarrollada en una segunda sesión.

En una segunda clase práctica cada grupo entrega en papel el caso resuelto. Tras su recogida, el profesorado reparte aleatoriamente los trabajos para realizar una corrección inter pares. Cada grupo debe cubrir un formulario con las valoraciones que le asigna a distintos aspectos tales como presentación formal y estructura, claridad expositiva, interpretación correcta y reflexión sobre los resultados obtenidos.

En esta fase de evaluación inter pares, la utilización de rúbricas constituye un instrumento de evaluación más preciso y homogéneo. La coevaluación entre los grupos de trabajo trata de desarrollar algunas competencias como la capacidad crítica y autocrítica; así como la implicación del alumnado en las clases. Los resultados se tienen en cuenta en la nota final de la actividad.

Fase 5: Evaluación de la actividad

La evaluación final de la actividad comprende: la nota asignada por el grupo corrector y la puntuación asignada por profesorado. La nota establecida por profesorado engloba el contenido del trabajo presentado y la capacidad correctora del grupo.

La evaluación realizada por el grupo de estudiantes tiene un peso de un 30 % en la nota final, mientras que el 70 % corresponde a la evaluación del profesorado. Esta evaluación efectuada por el profesorado se desglosa en un 60 % asignado a la corrección del caso práctico y un 10 % a la valoración de la capacidad correctora.

3. Grado de satisfacción del alumnado con la actividad

Para conocer la opinión del estudiantado implicado (21 alumnos y 42 alumnas de una matrícula de 73 estudiantes) se decidió evaluar la metodología utilizada mediante un cuestionario anónimo. Dicho cuestionario consistía en seis preguntas cuyas respuestas estaban definidas mediante una escala ordinal de 5 puntos.

Los resultados obtenidos indican una valoración muy positiva por parte del alumnado, tanto en los aspectos relativos a la utilidad del trabajo en grupo y comprensión de la materia como en lo referente a la temática abordada en la actividad.

El aspecto más valorado por parte de los alumnos es la contribución de la actividad a la mejor comprensión de los conceptos de la asignatura. Sin embargo, en el caso de las alumnas lo más valorado es la temática elegida -la discriminación laboral por género-. Los alumnos no manifiestan tanto interés por el tema al que asignan una puntuación que, aun siendo alta, es sensiblemente inferior a la de sus compañeras. Es preciso destacar que en esta pregunta es donde se observa la mayor discrepancia por sexo en la calificación obtenida.

Por otra parte, los ítems más valorados son precisamente los que registran puntuaciones más homogéneas como ponen de manifiesto las desviaciones típicas de las mismas.

El segundo aspecto más valorado, en ambos casos, lo constituye el hecho de que abordar esta temática pone de relieve las posibilidades de la Econometría como herramienta empírica. Esto indica que el alumnado percibe que la mejor forma de aprender a utilizar los conocimientos econométricos como herramienta de análisis en el ámbito económico es ver su aplicación a un problema concreto que pueda ser de su interés.

	Alumnos		Alumnas	
	Media	Desv.st.	Media	Des.st.
<i>La realización de este caso práctico <u>en grupo</u> me ha ayudado a...</i>				
1. Comprender mejor los conceptos de la asignatura	4,29	0,56	4,14	0,61
2. Reflexionar sobre la teoría explicada	4,00	0,71	4,05	0,76
3. Aumentar mi grado de implicación en las clases	4,05	0,86	3,98	0,87
4. Mejorar mi capacidad para trabajar en grupo	4,00	0,63	4,12	1,06
<i>Abordar el caso de la <u>discriminación laboral por género</u> considero que...</i>				
5. Es una temática que me parece interesante	3,76	1,04	4,67	0,57
6. Pone de relieve las posibilidades de la econometría como herramienta empírica para su análisis	4,14	1,06	4,62	0,66

Tabla 1. Resultados de la evaluación de la actividad

4. Conclusión

A pesar de los avances obtenidos en la participación femenina en el ámbito laboral, la discriminación laboral por género -asociada a situaciones de desigualdad salarial y segregación ocupacional- persiste e implica un menor grado de oportunidades socioeconómicas para las mujeres en relación con los hombres.

El planteamiento de un caso práctico, que reflexiona sobre esta problemática, propicia la introducción de la perspectiva de género en temas econométricos como la heterocedasticidad por grupos.

Aunque los resultados de la valoración de esta actividad han sido muy positivos, cabe destacar el considerable grado de desconocimiento por parte del alumnado de la problemática abordada y el diferente interés que el tema tiene para alumnos y alumnas. Desde el punto de vista del profesorado implicado, esta circunstancia promovió la motivación, la participación y la interacción entre el alumnado.

Referencias

- [1] CEBRIÁN, Inmaculada y Gloria MORENO. (2008): «La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español: desajustes y retos». *Revista de Economía Industrial*, 367, 121-137.
- [2] DE LA RICA, Sara. (2007): «Segregación ocupacional y diferencias salariales por género en España: 1995-2002». Documento de trabajo 2007-35. *Serie Educación y Crecimiento*. Cátedra FEDEA- Banco de España.
- [3] ANKER, Richard. (1998): «Gender and jobs. Sex segregation of occupations in the world». International Labour Office. Ginebra.
- [4] DEL RÍO, Coral y Olga ALONSO-VILLAR. (2009): «Gender Segregation in the Spanish Labor Market: An Alternative Approach». *Documentos de trabajo. Departamento de Economía Aplicada*. Universidade de Vigo.
- [5] OTERO, M. Soledad y Carlos GRADÍN (2001): «Segregación ocupacional en España, una perspectiva territorial». *Hacienda Pública Española*, 159-4, 163-190.
- [6] AGUAYO LORENZO, Eva (2010): «Aprendizaje acumulativo y aplicado con clases interactivas: el caso de Econometría I en la USC», *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*. Vol. 2, 40-50.
- [7] LÓPEZ ANDIÓN, Carmen (2013): «Unidade Didáctica IV: Heterocedasticidade», Servizo de Publicacións da USC.

NECESIDAD DE UNA ORIENTACIÓN ACADÉMICA-PROFESIONAL NO SEXISTA. UN ESTUDIO CON ALUMNADO UNIVERSITARIO DE PRIMER CURSO DEL CAMPUS DE OURENSE DE LA UVIGO

María Reyes Fernández González y Clara Isabel Fernández Rodicio
ofoe-to@uvigo.es y cirodicio@hotmail.com
Universidade de Vigo

Resumo – En la elección de la carrera todavía se observan grandes diferencias según el género, lo que refleja la existencia de una segregación horizontal por sexo en el alumnado de las universidades españolas. Un estudio realizado con los y las estudiantes de primer curso en el Campus de Ourense de la Universidade de Vigo pretende analizar atendiendo al género las diferencias en elementos clave del proceso de elección del itinerario formativo y profesional de este colectivo (variables personales –agentes y factores motivacionales–, variables socioculturales y variables institucionales).

1. Introducción

La presencia de mujeres en las universidades españolas se ha ido incrementando de forma espectacular. En la actualidad el porcentaje de mujeres que cursan estudios universitarios es superior al de los hombres, como se puede constatar si comparamos los datos que nos ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [1] tanto a nivel nacional –un 54,3 % frente al 45,7 % (ver tabla 1)– como a nivel autonómico –en Galicia un 55,7 % frente al 44,3 % (ver tabla2)–.

	Total	Universidades Públicas				Universidades Privadas y de la Iglesia Católica	
		C. Propios	%	C. Adscritos	%	Total	%
Total	1.450.036	1.221.269	84,2 %	58.874	4,1 %	169.893	11,7 %
Total Mujeres	787.541	659.449	83,7 %	34.835	4,4 %	93.257	11,8 %
% Mujeres	54,3 %	54,0 %	-	59,2 %		54,9 %	-

Tabla 1 - Número total de alumnado matriculado de 1^{er} y 2^o ciclo y grado, por tipo de universidad, tipo de centro y sexo.

	Total	Mujeres	% Mujeres
Total	1.450.036	787.541	54,3 %
U. Presenciales	1.230.523	665.463	54,1 %
Andalucía	234.789	128.093	54,6 %
Aragón	32.141	17.089	53,2 %
Asturias (Principado de)	23.367	12.541	53,7 %
Balears (Illes)	13.573	8.018	59,1 %
Canarias	44.142	25.211	57,1 %
Cantabria	10.670	5.362	50,3 %
Castilla-La Mancha	27.767	15.417	55,5 %
Castilla y León	80.160	43.896	54,8 %
Cataluña	176.458	96.070	54,4 %
Comunitat Valenciana	144.840	75.910	52,4 %
Extremadura	22.532	12.105	53,7 %
Galicia	61.669	34.334	55,7 %
Madrid (Comunidad de)	243.289	128.924	53,0 %
Murcia (Región de)	43.352	24.425	56,3 %
Navarra (Comunidad Foral de)	15.118	8.050	53,2 %
País Vasco	51.816	27.495	53,1 %
Rioja (La)	4.840	2.523	52,1 %
U. no Presenciales	219.513	122.078	55,6 %
A Distancia de Madrid	2.696	1.274	47,3 %
Internacional de la Rioja	7.988	6.105	76,4 %
Internacional Valenciana	350	275	78,6 %
Nacional de Educación a Distancia	172.643	95.227	55,2 %
Oberta de Catalunya	35.836	19.197	53,6 %

Tabla 2 - Número total de alumnado matriculado de 1^{er} y 2^o ciclo y grado, por CC.AA. y sexo.

No obstante, en la elección de la carrera todavía se observan grandes diferencias según el género. Según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [2], el porcentaje mayor de mujeres se encuadra en el ámbito jurídico-social (un 61,1 %), mientras que la presencia minoritaria de las mismas en las aulas universitarias se encuentra en las carreras relacionadas con la Ingeniería y la Arquitectura (sólo un 26,4 %), como se observa en la tabla 3. Esta situación refleja la existencia de una segregación horizontal por sexo en el alumnado de las universidades españolas. Este tipo de segregación mide el índice de concentración de mujeres y hombres en los distintos sectores o disciplinas ocupacionales.

	Hombres	Mujeres
Cc. Sociales y Jurídicas	38,9 %	61,1 %
Ingeniería y Arquitectura	73,6 %	26,4 %
Artes y Humanidades	38,3 %	61,7 %
CC. de la Salud	29,5 %	70,5 %
Ciencias	46,4 %	53,6 %
TOTAL	45,8 %	54,2 %

Tabla 3 – Distribución del alumnado de Grado y de 1^{er} y 2^o ciclo por ramas de enseñanza y sexo. Curso 2011-12

Debido a esta realidad, surge la necesidad de analizar el proceso de toma de decisiones académicas, en tanto que influyen en la inserción sociolaboral de las personas, y más concretamente, estudiar las tomadas al finalizar la etapa de la Educación Secundaria, ya que determinan el futuro profesional de cada estudiante.

Según Rivas [3], el proceso de toma de decisiones en relación a la elección de estudios universitarios, presenta una serie de características en el alumnado:

- a) manifiesta una muy limitada experiencia en tomar decisiones en el momento de analizar su situación y decidir qué estudios universitarios continuar;
- b) ve la elección como un hecho puntual que les exige el sistema escolar, ajeno a su experiencia personal, y donde al final juega un papel muy importante el azar o la improvisación;
- c) está fuertemente condicionado a la hora de plantear la situación de elección, tanto por factores internos (falta de autococimiento, características psicológicas del periodo evolutivo, etc.), como por elementos externos o del medio sociocultural (recursos familiares, oportunidades, etc.); y,
- d) se puede constatar una falta, casi generalizada, de madurez vocacional.

Además, no resulta fácil a los y las estudiantes realizar los estudios universitarios que tras ese proceso de decisión desean, porque deben superar toda una serie de limitaciones institucionales que se generan en la propia universidad (plazas disponibles, media para acceder a determinados estudios, etc.); y, en muchos casos, barreras económicas,

que les obligan a estudiar, por ejemplo, una carrera en una universidad cercana a su domicilio familiar.

Por lo tanto, el proceso de elección académica está claramente influido por factores personales, culturales, institucionales y económicos que acompañan al sujeto a la largo de su trayectoria estudiantil.

Pero, un factor hasta ahora no señalado explícitamente y que efectivamente es muy importante a la hora de ayudar o dificultar la elección justificada de unos estudios universitarios, son las acciones de orientación académica y profesional por las que hayan pasado los y las estudiantes de secundaria.

El marco legal del modelo organizativo y funcional de la orientación educativa en nuestro país queda establecido por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). Esta ley en su artículo 1 apartado f), relativo a los principios de la educación, establece la orientación educativa y profesional, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que priorice una educación integral en conocimientos, destrezas y valores [4].

Así mismo, en su artículo 91.d) establece entre las funciones del profesorado, la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

Bisquerra [5] define la orientación psicopedagógica como un proceso de ayuda continua, a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosóficos.

Bajo este concepto de orientación psicopedagógica se reúnen las distintas manifestaciones de la orientación. Podemos destacar:

- La orientación académica entendida como un proceso de ayuda al estudiante para que sea capaz de resolver los problemas que la vida académica le plantea. Por lo tanto, el proceso de ayuda se refiere siempre a situaciones en actividades escolares, para que a lo largo de su recorrido por la escuela realice elecciones de acuerdo con sus intereses, capacidades y con su situación personal.

- La orientación profesional es un proceso de ayuda al sujeto para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente para una profesión o trabajo determinado. Implica decisión, formación y la ubicación profesional.
- La orientación personal apunta hacia la vida interior de la persona, hacia su armonía interior, equilibrio personal, autoco-nocimiento, sin perder las perspectivas de su entorno.

Por lo tanto, la orientación académica y profesional es una de las áreas de interés prioritario de la orientación psicopedagógica, y es mucho más que una mera información. Se trata de preparar para la vida labo-ral desde el sistema educativo, haciendo tomar conciencia al alumnado de que la profesión es un aspecto significativo de la vida de una perso-na. La finalidad de la orientación académica y profesional es facilitar la toma de decisiones de cada estudiante respecto de su itinerario aca-démico y profesional. En última instancia, se persigue que la propia persona tome las decisiones; aunque en este proceso será muy impor-tante el asesoramiento que pueda prestar el profesorado, los tutores y tutoras, así como sus progenitores y el orientador u orientadora.

Los aspectos a desarrollar en la orientación académico-profesional son los siguientes:

- Autoconocimiento: aptitudes, intereses, personalidad, valores, rendimiento académico y estilo de aprendizaje.
- Información académica y profesional: estructura del sistema educativo, modalidades de bachillerato, ciclos formativos, oferta universitaria, otras alternativas.
- Optatividad: elección de materias optativas.
- Proceso de toma de decisiones: actitud, libertad y responsabi-lidad, aceptar un riesgo de error.
- Proceso de transición a la vida activa: elaboración del currícu-lum vitae y la entrevista personal, aproximación al mundo la-boral, técnicas de busca de empleo.

El propósito de este trabajo es bien claro. Si mujeres y hombres eligen estudios diferentes y desempeñan profesiones diferentes, deben de

existir algunos mecanismos que produzcan esas diferencias. Tratamos de vincular el proceso de toma de decisiones en relación con los estudios universitarios a dos variables que entendemos significativas por su contribución explicativa de las diferentes elecciones que realizan las alumnas y los alumnos cuando se plantean la entrada en la educación superior. Tales variables son género, por una parte, y factores determinantes en la elección asociados a la trayectoria vital de cada persona.

2. Objetivos

General

- Comprender el proceso de decisión en la elección de una carrera universitaria tras la finalización de los estudios de secundaria.

Específicos

- Identificar, a través del análisis de la opinión de los y las estudiantes, los aspectos y variables de incidencia en el proceso de decisión académica.
- Analizar las diferencias en elementos clave del proceso de elección de itinerario formativo y profesional del alumnado (variables personales, agentes y factores motivacionales) atendiendo al género.

3. Método

3.1. Participantes

Teniendo en cuenta que son los alumnos y alumnas de primer curso universitario los que más recientemente han tenido que tomar un decisión –académica o laboral– tras finalizar sus estudios de secundaria, es por lo que la población objeto de estudio la constituye la totalidad de estudiantes de este curso inicial de las titulaciones de grado impartidas en centros propios de la Universidad de Vigo en el campus de Ourense en el curso 2012-2013. La razón de circunscribir la población, no sólo por curso, sino también por campus y tipo de centro educativo, ha venido sobrevenida por el tipo de muestreo realizado –muestreo accidental o casual–, que supone la posibilidad de acceder fácilmente a ese

colectivo. Así mismo, se pretendió que los estudios universitarios fueran representativos de todos los ámbitos científicos.

Debido a que en el ámbito de las Ciencias de la Salud, no hay ninguna carrera que se imparta en un centro propio del Campus de Ourense, esta investigación no cuenta en su muestra con ningún estudiante de este ámbito. Se seleccionó una titulación de cada uno de los restantes ámbitos:

- Jurídico-Social: Grado en Educación Social, ya que las autoras de esta comunicación imparten su docencia en estos estudios.
- Científico: Grados impartidos en la Facultad de Ciencias (Grado en Tecnología de los Alimentos, Grado en Ciencias Ambientales y Grado en Ingeniería Agraria), puesto que en el 1^{er} cuatrimestre se imparten sólo materias con carácter de formación básica y asiste todo el alumnado de 1^{er} curso de las titulaciones reguladas por el EEES que se imparten en este centro.
- Tecnológico: Grado en Ingeniería Informática, por ser el único que se imparte de estas características en la Escuela Superior de Ingeniería Informática del campus de Ourense.

El número total de estudiantes que participaron en este estudio fue de 185, distribuidos por sexo y titulación de la siguiente forma:

SEXO	
Hombre	Mujer
90 (48,6 %)	95 (51,4 %)

Tabla 4 - Estudiantes de 1^{er} curso distribuidos por sexo

	Nº estudiantes
Grado en Educación Social	61 (33,0 %)
Grado en Ingeniería Informática	64 (34,6 %)
Grados de la Facultad de Ciencias	60 (32,4 %)

Tabla 5 - Estudiantes de 1^{er} curso distribuidos por estudios universitarios

SEXO					
			HOMBRE	MUJER	TOTAL
ESTUDIOS	Educación Social	Recuento	15	46	61
		% de estudios	24,6 %	75,4 %	100,0 %
	Informática	Recuento	53	11	64
		% de estudios	82,8 %	17,2 %	100,0 %
	Ciencias	Recuento	21	39	60
		% de estudios	35,0 %	65,0 %	100,0 %
Total		Recuento	89	96	185
		% de estudios	48,1 %	51,9 %	100,0 %

Tabla 6 - Estudiantes de 1^{er} curso distribuidos por estudios universitarios y sexo

Tal y como se observa en esta última tabla, la distribución por sexo de los y las estudiantes en la muestra está muy pareja (48,1 % hombres y 51,9 % mujeres), aunque sigue la tónica presente en las universidades españolas de una ligera superioridad de presencia femenina en las aulas universitarias. No obstante, existen diferencias según la carrera analizada: mayoría de mujeres en el Grado de Educación Social y estudios de la Facultad de Ciencias (75,4 % y 65 %, respectivamente) frente a la presencia abrumadora de hombres en Informática (82,8 %), lo que refleja la persistencia de la existencia de unas carreras netamente femeninas y otras netamente masculinas.

El resto de datos personales analizados, referidos a la situación laboral en la que se encontraban cada uno de los progenitores en el momento de administrar el cuestionario, se presenta en la tabla 7. Cabe destacar que no existen diferencias relevantes en las situaciones relacionadas con el empleo por cuenta ajena tanto en la administración pública como en una empresa privada. Sin embargo, los porcentajes difieren significativamente en cuanto a la posibilidad del autoempleo y al disfrute de una pensión, siendo el número de hombres mayor que el de mujeres. El caso contrario, y con un margen muy amplio (más de 25 puntos porcentuales), se presenta en el trabajo doméstico no asalariado con un amplio número de mujeres en que éste es su única ocupación. Así mismo, más del doble de mujeres que de hombres se encontraban en el paro en el momento en que se pasó el cuestionario (16,2 % frente al 7,6 %).

SITUACIÓN LABORAL	PADRE (%)	MADRE (%)
Autónomo(a)/Empresario(a)	33 %	20,5 %
Empleado/a Público/a	29,2 %	27 %
Trabajador/a por cuenta ajena	25,4 %	20 %

Amo/a de casa	1,6 %	28,2 %
Jubilado(a)/Pensionista	10,8 %	4,3 %
En paro	7,6 %	16,2 %

Tabla 7 – Situación laboral

En cuanto a los datos académicos estudiados, los resultados alcanzados han sido los siguientes:

SEXO					
			HOMBRE	MUJER	TOTAL
VÍA ACCESO	PAU	Recuento	65	64	129
		% del total	35,1 %	34,6 %	69,7 %
	FP	Recuento	24	30	54
		% del total	13,0 %	16,2 %	29,2 %
	MAYORES	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0 %	,5 %	0,5 %
	OTRA CARRERA UNIVERSITARIA	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0 %	0,5 %	0,5 %
Total		Recuento	89	96	185
		% del total	48,1 %	51,9 %	100,0 %

Tabla 8 – Vías de acceso a los estudios universitarios por sexo

SEXO					
			HOMBRE	MUJER	TOTAL
LUGAR ELECCION	PRIMERA	Recuento	72	72	144
		% de sexo	80,9 %	75,0 %	77,8 %
	SEGUNDA	Recuento	13	12	25
		% de sexo	14,6 %	12,5 %	13,5 %
	TERCERA	Recuento	4	9	13
		% de sexo	4,5 %	9,4 %	7,0 %
	OTRAS	Recuento	0	3	3
		% de sexo	0,0 %	3,1 %	1,6 %
Total		Recuento	89	96	185
		% de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 9 – Lugar de elección de los estudios universitarios por sexo

Podemos concluir que el 69,7 % de los y las participantes en esta investigación accedieron a sus estudios superiores tras la realización de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), seguidos del 29,2 % que lo han hecho tras finalizar un ciclo de FP. Mientras no existen

diferencias significativas entre los géneros a la hora de acceder tras superar el Bachillerato, sí es relevante el mayor número de mujeres que lo han hecho tras finalizar sus estudios de Formación Profesional. También es relevante que una mujer ha accedido tras realizar las pruebas de mayores de 25 y otras tras finalizar una carrera universitaria.

En cuanto al lugar que ocupaban los estudios universitarios a cursar en su elección, debemos resaltar que el 71,8 % del alumnado la seleccionó en primer lugar. Si bien, los hombres lo hicieron en un porcentaje superior –un 80,9 % frente al 75 %– (ver tabla 9). También en el resto de opciones de respuesta, los hombres presentan un resultado ligeramente superior al que muestran las mujeres.

VIA ACCESO								
			HOMBRES		MUJERES			
			PAU	FP	PAU	FP	> 25	OTRA CARRERA
ESTUDIOS	EDUCA- CIÓN SOCIAL	Recuento	9	6	26	20	0	0
		% del total	10,1 %	6,7 %	27,1 %	20,8 %	0 %	0 %
	INFOR- MÁTICA	Recuento	45	8	9	1	1	0
		% del total	50,6 %	9 %	9,4 %	1 %	1 %	0 %
	CIENCIAS	Recuento	11	10	29	9	0	1
		% del total	12,4 %	11,2 %	30,2 %	9,4 %	0 %	1 %
Total		Recuento	65	24	64	30	1	1
		% del total	73,0 %	27,0 %	66,7 %	31,3 %	1 %	1 %

Tabla 10 – Vías de acceso a los estudios por carreras universitarias y sexo

Aunque por los datos de la tabla 10, pudiéramos pensar que por fin la mujer está presente con igual relevancia en las aulas de Formación Profesional (31,3 % frente al 27 %), los datos por estudios universitarios nos revelan mayor presencia en los ciclos relacionados con el Grado en Educación Social (20,8 %), seguidos de los relacionados con las carreras impartidas en la Facultad de Ciencias (9,4 %) y con Informática (1 %), lo que supone reproducir la división de las vocaciones académicas por género.

3.2. Instrumento

Para la recogida de datos se administró un cuestionario diseñado ad hoc, basándose en cuestiones extraídas y/o adaptadas de encuestas empleadas en otros estudios [6] [7] [8] y así conocer la percepción del alumnado sobre su propio proceso de decisión y los factores que le influyeron. Además, debía cumplir los siguientes requisitos:

- utilización de un lenguaje comprensible y directo, que no generara dudas a los y las estudiantes; y,
- brevedad, para que se pudiera completar en un tiempo máximo de 15-20 minutos.

Para corroborar todos estos aspectos, se realizaron pruebas piloto con estudiantes que no formaban parte de la muestra.

El cuestionario fue presentado en formato cuadernillo, y comenzaba con una introducción en la que se explicaba la finalidad de las preguntas que contestarían a continuación. Así mismo se pedía sinceridad en las respuestas por no ser ninguna considerada correcta y se garantizaba la confidencialidad de los datos tanto por el carácter anónimo del cuestionario como por la forma de tratamiento estadístico de los datos.

El cuestionario estaba dividido en tres secciones:

- datos personales: sexo y situación laboral del padre y de la madre;
- datos académicos: denominación de los estudios universitarios que se cursan, vía de acceso a los mismos y lugar de elección de la carrera; y,
- factores condicionantes de elección de la carrera universitaria: conocimientos previos sobre las características generales de la carrera, agentes que proporcionaron información sobre la carrera, quién motivó el uso de los agentes señalados anteriormente y una escala sobre los motivos que influyeron en la elección de los estudios universitarios.

Los cuestionarios fueron aplicados directamente por una de las investigadoras en los diferentes centros, previo contacto con el profesorado responsable de alguna materia.

3.3. Análisis de datos

Las variables independientes utilizadas fueron las recogidas en los apartados referidos a cuestiones personales y académicas, preferentemente género y ámbito de conocimiento de las titulaciones. Como variables dependientes, los factores condicionantes de elección de los estudios universitarios.

Para el análisis de datos, a través del programa estadístico SPSS 19.0 para Windows, se recurrió a la utilización de técnicas de estadística descriptiva univariada y multivariada, utilizando estadísticos de tendencia central y de dispersión (medias y desviaciones típicas), análisis de frecuencias y porcentajes y contrastes analíticos mediante prueba T de Student para muestras independientes.

4. Resultados

El grado de conocimiento que los y las estudiantes participantes de esta investigación poseían acerca de las características generales de la carrera que están comenzando a cursar, medido como «no tenía ninguna información», «tenía poca información» y «tenía mucha información» –categorizados respectivamente como 1,2 y 3–, es aceptable ($\bar{x}=2,33$, $Sx=0,58$), destacando con un conocimiento levemente superior las mujeres sobre los hombres (ver tabla 11).

	Media	Desviación típica
HOMBRE	2,27	0,58
MUJER	2,40	0,57

Tabla 11 – Nivel de conocimientos previos sobre la carrera a cursar por sexo

Los agentes que proporcionaron la información relativa a las características generales de la carrera que están cursando se encuentran en la tabla 12, siendo los más usados «buscando en internet» con un 56,8 %, seguido por «alguna persona que la está cursando o ya se ha titulado» con un 53,5 %. No se detectan diferencias significativas por género.

AGENTES		HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Agente 1	Profesorado de secundaria	12,4 %	18,8 %	15,7 %
Agente 2	Dpto. orientación secundaria	18 %	14,6 %	16,2 %
Agente 3	Algún servicio universitario	12,4 %	18,8 %	15,7 %
Agente 4	Alguna persona que la está cursando o ya se ha titulado	56,2 %	51 %	53,5 %
Agente 5	Servicio Público de Empleo	4,5 %	8,8 %	3,8 %
Agente 6	Buscando en internet	48,3 %	64,6 %	56,8 %
Agente 7	Asistiendo a Charlas / Conferencias / Ferias / Salones	4,5 %	8,8 %	6,5 %

Tabla 12 – Agentes que proporcionaron información sobre la carrera a cursar

Si analizamos los datos de la escala que recoge quién ha motivado a los estudiantes participantes de esta investigación para que consultara alguno de los agentes especificados con anterioridad, la opción «por iniciativa propia» es la señalada como mayoritaria en 6 de los 7 ítems analizados, con un margen de respuesta muy amplio respecto a la segunda opción más seleccionada. Son los «compañeros y compañeras de estudio», «el departamento de orientación del centro de secundaria» y la «familia» las opciones con porcentajes menores en casi la totalidad de las posibilidades analizadas. Si bien, hay que destacar que el porcentaje de personas encuestadas que no fueron motivadas para consultar algún agente informante sobre la carrera a estudiar es muy amplio, como se puede observar en la siguiente tabla.

AGENTES							
	1	2	3	4	5	6	7
POR INICIATIVA PROPIA	32,4 %	30,8 %	29,2 %	18,4 %	34,1 %	43,8 %	30,3 %
AMISTADES	4,3 %	4,9 %	5,4 %	19,5 %	3,8 %	3,2 %	2,2 %
COMPAÑERAS/ OS DE ESTUDIOS	2,7 %	3,2 %	5,4 %	4,9 %	3,8 %	5,4 %	2,7 %
DOCENTES SECUNDARIA	9,2 %	4,9 %	5,4 %	4,9 %	3,2 %	4,9 %	3,2 %
ORIENTACION SECUNDARIA	4,3 %	5,9 %	3,2 %	4,9 %	1,6 %	5,9 %	5,4 %
FAMILIA	1,6 %	1,6 %	3,2 %	12,4 %	0,5 %	9,7 %	3,2 %

NO HE CONSULTADO NINGUNO	45,4 %	48,6 %	48,1 %	35,1 %	53 %	27 %	53 %
--------------------------	--------	--------	--------	--------	------	------	------

Tabla 13 – Motivación consulta agentes informantes sobre la carrera a cursar

Este mismo análisis por género –ver tabla 14–, nos revela algunas diferencias significativas:

- El porcentaje de mujeres que no ha consultado ningún agente informante sobre la carrera a estudiar es más amplio que el de hombres en esta misma situación, siendo la diferencia por lo menos de 15 puntos porcentuales.
- Aún siendo la respuesta más seleccionada, en el caso de haber consultado algún agente, «por iniciativa propia», en el caso de las mujeres lo es en 6 de los 7 agentes analizados, mientras que en los hombres es la respuesta mayoritaria en todos los casos. Así mismo, los porcentajes de respuesta a esta opción son inferiores para las mujeres en al menos 12 puntos porcentuales, excepto en el caso de «buscando en internet», con porcentajes muy similares y superiores al 40 %.

AGENTES								
	1		2		3		4	
	H	M	H	M	H	M	H	M
POR INICIATIVA PROPIA	43,8 %	21,9 %	41,6 %	20,8 %	36,0 %	22,9 %	24,7 %	12,5 %
AMISTADES	4,5 %	4,2 %	5,6 %	4,2 %	7,9 %	3,1 %	22,5 %	16,7 %
COMPAÑERAS /OS DE ESTUDIOS	3,4 %	2,1 %	3,4 %	3,1 %	6,7 %	4,2 %	9,0 %	1,0 %
DOCENTES SECUNDARIA	7,9 %	10,4 %	4,5 %	5,2 %	5,6 %	5,2 %	6,7 %	3,1 %
ORIENTACION SECUNDARIA	5,6 %	3,1 %	7,9 %	4,2 %	5,6 %	1,0 %	5,6 %	4,2 %
FAMILIA	2,2 %	1,0 %	0,0 %	3,1 %	3,4 %	3,1 %	7,9 %	16,7 %
NO HE CONSULTADO NINGUNO	32,6 %	57,3 %	37,1 %	59,4 %	34,8 %	60,4 %	23,6 %	45,8 %

Tabla 14 – Motivación consulta agentes informantes sobre la carrera a cursar por sexo

	AGENTES					
	5		6		7	
	H	M	H	H	M	H
POR INICIATIVA PROPIA	46,1 %	22,9 %	44,9 %	46,1 %	22,9 %	44,9 %
AMISTADES	4,5 %	3,1 %	4,5 %	4,5 %	3,1 %	4,5 %
COMPAÑERAS/OS DE ESTUDIOS	6,7 %	1,0 %	7,8 %	6,7 %	1,0 %	7,8 %
DOCENTES SECUNDARIA	3,4 %	3,1 %	7,9 %	3,4 %	3,1 %	7,9 %
ORIENTACION SECUNDARIA	1,1 %	2,1 %	6,7 %	1,1 %	2,1 %	6,7 %
FAMILIA	1,1 %	0,0 %	9,0 %	1,1 %	0,0 %	9,0 %
NO HE CONSULTADO NINGUNO	37,1 %	67,7 %	19,1 %	37,1 %	67,7 %	19,1 %

Tabla 14 (continuación) – Motivación consulta agentes informantes sobre la carrera a cursar por sexo

La escala sobre los motivos que influyeron en la elección de los estudios universitarios ($\alpha = 0.71$) presentaba cinco alternativas de respuesta: «muy en desacuerdo», «en desacuerdo», «de acuerdo» y «muy de acuerdo» –categorizadas respectivamente como 1, 2, 3 y 4–.

Su análisis mucho más pormenorizado se puede consultar en la publicación de las actas de la II Xornada de Innovación Educativa en Xénero [9], aunque destacamos que, tras aplicar un análisis factorial de componentes principales con rotación varimáx con Kaiser, se encontraron seis factores que explicaban el 61,26% de la varianza total:

- Factor 1, criterios que atienden a la *motivación o la autorrealización interna*: mis aptitudes para esos estudios; su valor formativo y de desarrollo personal; buscar la autorrealización personal; y, por vocación.
- Factor 2, criterios relacionados con la *motivación y autorrealización externa*: por una acción del servicio de orientación de secundaria; fue un consejo de mis padres; por tradición familiar; y, por su prestigio en la Universidade de Vigo.
- El tercer factor tiene que ver con el hecho de que están cursando una carrera, que aunque no sea la vocacional, *cumple otras expectativas y/o necesidades*: permite trabajar al tiempo

que estudiar; facilidad de acceso; semejanza con la carrera que deseaba; carrera más interesante que podía cursar entre las existentes en el lugar donde tengo que residir.

- El cuarto factor atiende mayoritariamente a *criterios económicos futuros y al ejercicio profesional*: tiene demanda laboral; es una profesión bien remunerada; y, por semejanza con la carrera que deseaba.
- El quinto factor está relacionado con *aspectos propios del entorno social y profesional*: la estudian mis amistades; y, permite ascender social y profesionalmente.
- Y el último factor recoge los criterios vinculados al *carácter de los estudios* que están comenzando: relacionados con el bachillerato o FP cursado, por su prestigio en la Universidade de Vigo; y, por semejanza con la carrera cursada.

Tras aplicar la prueba T de Student para muestras independientes, se han encontrado diferencias significativas por género en los siguientes motivos: «tiene demanda laboral», «mis aptitudes para esos estudios» y «su valor formativo y de desarrollo personal» (ver tabla 15).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
Tiene demanda laboral	Se han asumido varianzas iguales	,043	,836	2,866	183	,005
	No se han asumido			2,863	181,296	,005
Mis aptitudes para esos estudios	Se han asumido varianzas iguales	,707	,402	-3,321	183	,001
	No se han asumido			-3,327	182,883	,001
Su valor formativo y de desarrollo personal	Se han asumido varianzas iguales	,602	,439	-3,777	183	,000
	No se han asumido			-3,773	181,274	,000

Tabla 15 – Motivos que influyeron en la elección de los estudios universitarios

5. Conclusiones

Tal y como hemos afirmado en la introducción de la presente comunicación, nuestra muestra representa fielmente lo que está ocurriendo a nivel nacional sobre (a) la superioridad de mujeres que estudian en la universidad (el 51,9 % frente al 48,1 % de hombres); y, (b) sobre la presencia mayoritaria femenina en unas carreras frente a otras masculinizadas (por ejemplo, el 82,8 % de estudiantes hombre en Informática).

También los resultados demuestran, que el proceso de toma de decisiones realizado por el alumnado participante en este estudio, refleja las características señaladas anteriormente. Es efectivamente realizado bajo el azar o la improvisación, ya que sólo dos de las fuentes de información recogidas en esta investigación y que podrían haber consultado para tomar su decisión vocacional más fundamentada, presentan un porcentaje de uso de más del 50%, siendo las mismas «internet» o «alguna persona que la está cursando o ya la ha estudiado». Las otras opciones, mucho más fundamentadas e institucionalizadas en relación a la orientación académico-profesional, no superan el 17% de consultas realizadas. Llama la atención que, además sean las mujeres las que en un porcentaje superior (el 64,5 % frente al 48,3 %) empleen la red como el principal agente informador sobre las características generales de la carrera universitaria que están cursando.

Así mismo, el proceso de toma de decisiones está condicionado no sólo por factores internos (aptitudes para los estudios, desarrollo personal, ...), sino por elementos de tipo sociocultural (tiene demanda laboral), por lo que no es de extrañar que el nivel de conocimientos poseído acerca de las características generales de la carrera a cursar fuera solamente aceptable, ya que, por un lado para obtener información sobre sus estudios universitarios básicamente recurrieron a fuentes de escasa credibilidad, como internet, y por otro, a que la mayoría de las personas participantes en esta investigación no fueron motivadas por nadie (ni familia, ni docentes, ni ningún departamento de orientación, ...) para informarse sobre los estudios que están iniciando.

Otro indicio de que este proceso de decisión vocacional no fue realizado en las mejores condiciones, es la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en base a los factores que determinaron su elección universitaria, ya que, las mujeres mayoritariamente responden a la motivación o autorrealización interna, mientras que los

hombres atienden a criterios económicos futuros y ejercicio profesional. Por lo que podemos afirmar que *la elección de una carrera universitaria no es ajena a la influencia de roles y representaciones de género*.

Esto último nos lleva a cuestionarnos sobre la necesidad de repensar en general la orientación académica y profesional organizada en la educación secundaria, y en particular en insistir en la necesidad de reducir los estereotipos sexistas presentes en ella.

Referencias

- [1] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013): *Avance de la Estadística de estudiantes universitarios. Curso 2012-2013*. [Ref. 5 de Septiembre de 2013].
[<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado/2012-2013.html>].
- [2] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General Técnica. [Ref. 5 de Septiembre de 2013].
[<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas-informes-documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf>].
- [3] RIVAS, Francisco (1989). «El asesoramiento vocacional como relación de ayuda técnica. Reflexión teórica y resultados de investigación», *Papeles del psicólogo*, 39-40.
- [4] ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, BOE, nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- [5] BISQUERRA, Rafael (coord.) (2000): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- [6] MOSTEIRO GARCÍA, M^a Josefa y Ana M^a PORTO CASTRO (2000). «Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad», *Innovación Educativa*, nº 10, 121-132.
- [7] SÁNCHEZ GARCÍA, M^a Fe (2001): «La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, nº 1, 39-61.

[8] PORTO CASTRO, Ana M^a y M^a Josefa MOSTEIRO GARCÍA (s/f): *Los motivos de elección de estudios de las estudiantes universitarias: un análisis en función del tipo de carrera*. [Ref. 30 de Junio de 2013].

[<http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/513.pdf>].

[9] FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M^a Reyes y Clara Isabel FERNÁNDEZ RODICIO (2012): *Análisis de varios factores determinantes de la elección de la carrera desde una perspectiva de género*, en Unidade de Igualdade (2012). *II Xornadas de Innovación Educativa e Xénero. Docencia e Investigación*. Vigo: Universidade de Vigo, 297-312.

LA REPRESENTACIÓN DE LA FEMINIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL: UN ANÁLISIS DE CONTENIDO

Carolina Herrero Schell y Fátima Arranz Lozano
carolina.hschell@gmail.com y faarranz@cps.ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

Resumen – La literatura infantil tiene una influencia fundamental en la configuración de la identidad de género. A partir de la representación de los personajes de ficción se establecen roles sexuales, normas y valores sociales que resultarán esenciales en la construcción de la propia personalidad de los niños y las niñas. Por esta razón, resulta de especial interés conocer y analizar de que manera se representan los personajes femeninos, cuales son sus relaciones y vínculos, en que contextos tienen lugar sus acciones, o cuales son los roles que desempeñan. A partir de un análisis de contenido que toma como muestra los 25 libros infantiles más leídos entre los años 2006 y 2010 en España, se pretende indagar en los mecanismos de representación de la feminidad más frecuentes. Los resultados obtenidos revelan que los relatos y cuentos infantiles tienen un elevado contenido sexista. Los personajes femeninos están infrarrepresentados y excluidos de los papeles protagonistas. Los roles que desempeñan son de carácter tradicional y están cargados de estereotipos de género que subordinan a las mujeres a las acciones y experiencias masculinas, fomentando así modelos de identificación que resultan desiguales y discriminatorios.

1. Introducción

Desde la década de los años 70, son abundantes los estudios que han intentado analizar la influencia que tiene la literatura infantil en la configuración de la identidad de género de las niñas y los niños [1], a partir de la representación de la feminidad y la masculinidad de los personajes de ficción.

La literatura infantil supone para los niños y las niñas uno de los primeros contactos con la cultura. Los libros de cuentos se convierten así en una herramienta importante de adoctrinamiento, pues tienen mucha influencia en el aprendizaje de los roles sexuales, las normas y los valores sociales [2]. En este sentido, se puede afirmar que estos relatos suponen un sedimento idóneo a partir del cual comenzar a construir una idea sobre uno o una misma y las demás personas de su alrededor. Margery Hourihan apunta en su estudio *Deconstructing the Hero*:

Literary Theoru and Chindren's Literature [3] que los libros infantiles están basados en oposiciones binarias tales como civilización/barbarie, razón/naturaleza, orden/caos, amo/esclavo, o hombre/mujer. En esta enumeración, afirma que el primer término siempre prevalece sobre el segundo. De esta manera establece que el modelo de feminidad que se transmite en los libros infantiles gira en torno a las ideas de sumisión, pasividad y domesticidad frente a las de rebeldía, dinamismo y actividad en el espacio público, características de la masculinidad.

Los libros infantiles, por tanto, presentan un importante sesgo de género en los títulos, imágenes, papel central de sus protagonistas y las actividades realizadas por los personajes. Según el estudio *A Gender Analysis of NCSS notable Tradebooks for the Intermediate Grades* [4], que toma como muestra 101 libros infantiles ganadores del premio NCSS Notable Tradebooks²⁰ entre los años 2006-2008, los personajes masculinos aparecen el doble de veces que los femeninos. La actividad por excelencia que realizan las mujeres y niñas en estos relatos infantiles está relacionada con el espacio doméstico. Los adjetivos asociados a los personajes femeninos que más se repiten son: «hermosa», «asustada», «dulce» y «débil», mientras que los que se refieren a personajes masculinos son: «grande», «terrible», «feroz» y «valiente».

A su vez, la presencia constante de la maternidad, los cuidados y las tareas de crianza asociadas a personajes femeninos, presenta a las niñas roles estereotipados asociados al interior del hogar y las actividades laborales no remuneradas. Frente a esta situación, son varios los estudios que hacen referencia a la infrarrepresentación de la paternidad y la escasa muestra de emociones y sentimientos por parte de los personajes masculinos, estereotipos que sin duda condicionarán a los niños a identificarse con un tipo de masculinidad de carácter tradicional [5].

La exposición prolongada y repetida de los roles y estereotipos de género en los relatos infantiles influenciarán de manera directa en las actitudes y comportamientos de los pequeños lectores y lectoras [6]. En este sentido, las representaciones estereotipadas de los sexos y la escasa representación de los personajes femeninos contribuyen negativa-

²⁰ El National Council for the Social Studies concede la mención Notable Tradebooks a aquellos libros que hacen un especial hincapié en las relaciones humanas, la diversidad y las diferencias culturales.

mente al desarrollo de las niñas, pues limitan sus aspiraciones profesionales, reducen su autoestima, enmarcan sus actividades en torno a una futura maternidad e influyen en las características de su propia personalidad [7].

Esta comunicación parte de la hipótesis de que la literatura infantil continúa reproduciendo roles y estereotipos tradicionales de género, de manera que no refleja ningún tipo de cambio social entre las mujeres. En este sentido, los personajes femeninos siguen estando asociados a temáticas relacionadas con la maternidad, la sexualidad, las emociones y los cuerpos, mientras que los personajes masculinos se vinculan con mayor frecuencia a cuestiones como la violencia, el éxito o la diversión. Las mujeres por su parte, aparecen infrarrepresentadas en la literatura infantil frente a los varones, desempeñando en la mayoría de ocasiones papeles de carácter secundario.

2. Cuerpo

2.1 Metodología

Esta investigación surge a raíz del Proyecto del Plan Nacional de I+D+i (FEM 2010-16541) *[omitido]*, en donde *[omitido]* es la investigadora principal. En concreto, para conocer la discriminación de género en el ámbito de la literatura se determinó la realización de un Análisis de Contenido sobre la literatura infantil y juvenil más leída en nuestro país. Para la selección de la muestra, se acudió al ranking anual de los libros infantiles y juveniles más leídos en el periodo de 2006-2010. Este *ranking*, a su vez, se elabora a partir de la encuesta anual sobre «Hábitos de lectura y compra de libros en España»²¹, realizada por la Federación de Gremios de Editores de España (FGGE) que toma como muestra a 16000 personas de más de 10 años de edad. En total, para el I+D+i se ha seleccionado una muestra de 42 libros infantiles y juveniles.

Volviendo al objeto de estudio de la presente investigación que busca conocer de qué manera se representa la feminidad en la literatura

²¹ En el siguiente enlace se puede acceder y consultar la encuesta «Hábitos de lectura y compra de libros en España», elaborada por la Federación de Gremios de Editores de España:

<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>

infantil, se discriminan los libros juveniles y se toma como muestra un total de 25 ejemplares infantiles que corresponden a los siguientes títulos: 9 ejemplares de la colección Gerónimo Stilton de la autora Elisabetta Dami («Un superratónico día de campeonato», «¡Es Navidad, Stilton!», «La sonrisa de Mona Ratisa», «El secreto de la Familia Tenebrax», «Mi nombre es Stilton, Gerónimo Stilton», «El amor es como el queso», «El galeón de los gatos piratas», «La excursión a las cataratas del Niágara», «En busca de la maravilla perdida»); 7 ejemplares de Kika Superbruja de Ludger Jochmann, que firma con el seudónimo de Knister («Kika Superbruja y los indios», «Kika Superbruja loca por el fútbol», «Kika Superbruja en el salvaje oeste», «Kika Superbruja y el hechizo de Navidad», «Kika Superbruja y el viaje a Mandolán», «Kika Superbruja y los piratas», «Kika Superbruja detective»); 5 ejemplares de Diario de Greg del escritor Jeff Kinney («Un pringado total», «Días perros», «La cruda realidad», «¡Esto es el colmo!», «La ley de Rodrick»); 2 ejemplares de Manolito Gafotas de Elvira Lindo («Pobre Manolito», «Manolito on the road»), 1 ejemplar de Harry Potter de Joanne Rowling («Harry Potter y la Piedra filosofal») y por último un ejemplar de Las Crónicas de Narnia de Clive Staples («El sobrino del mago»).

Para aplicar el análisis de contenido a la muestra de textos seleccionada se construyó un cuestionario con 22 ítems, que fue aplicado a cada capítulo de libro (o fracción) seleccionado. El conjunto de todos los capítulos o fracciones analizados ha producido un total de 996 formularios cumplimentados. De este conjunto hemos extraído, para el presente estudio, sólo los correspondientes a los veinticinco textos de la literatura infantil, por lo que nuestro análisis abordó un total de 572 capítulos. El cuestionario empleado para la recogida de datos de esta investigación contó con distintos ítems que hacen referencia al sexo de los personajes protagonistas y coprotagonistas, al contexto en donde se relaciona la acción, o a las relaciones y vínculos que mantienen los personajes entre sí. También se recogieron las citas textuales de los libros en las que se detectaron estereotipos de género, actitudes sexistas o de carácter misógino, a la vez que se cuantificaban otras variables.

2.2 Resultados

La imagen o representación de la feminidad que se transmite en la literatura infantil analizada es bastante fallida en el empoderamiento de la identidad femenina. En términos psicológicos, se podría traducir esta afirmación en que la autoestima de las niñas, que llegarán a ser mu-

jeros, devendrá baja. En definitiva, el adiestramiento que proporciona este tipo de literatura refuerza la sumisión de las mujeres en un mundo regido por una hegemónica masculinidad. Mantenemos esta afirmación sobre la información que aportan los datos estadísticos que se han organizado alrededor de cuatro rasgos discursivos determinados por su alta prevalencia literaria: a) la falta de protagonismo de los personajes femeninos, b) la ausencia de sororidad y la negación de relaciones entre personajes femeninos, c) la maldad femenina, y d) el protagonismo femenino al servicio de los varones: amigas, esposas, objetos de deseo y cuidadoras.

Nuestra presentación de resultados identificará, a través del análisis de las frecuencias de distintas variables provenientes del cuestionario administrado, estos cuatro temas así como se ilustrarán con algunas citas recogidas de las propias narraciones.

La falta de protagonismo de los personajes femeninos

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de analizar la representación de la feminidad en la literatura infantil es la frecuencia con la que los personajes femeninos ocupan el papel protagonista de la historia. En este sentido, diferenciamos el personaje principal del libro, alrededor del cual gira y versa la historia de ficción (cuyo nombre suele coincidir con el título de la colección), de otros personajes que pueden ostentar el protagonismo en capítulos concretos.

El personaje principal es el eje vertebrador del relato infantil y puede estar representado por una persona, por un animal humanizado o por un ser u objeto animado. La literatura infantil recurre con asiduidad a las colecciones de libros, en donde las aventuras del personaje principal se desarrollan en varios ejemplares; una muestra de ello son los títulos que se analizan en esta investigación. A lo largo de las páginas del libro, los niños y las niñas acompañan a este personaje en calidad de no participantes y se identifican con él hasta el desenlace de la historia. En este sentido, la literatura infantil enseña a través de sus personajes valores y roles aceptados por la sociedad, de manera que los protagonistas suponen un modelo de referencia sobre el cual reflejarse y construir nuestra propia identidad de género. El hecho de que exista el mismo número de escritoras que de escritores podría llevar a pensar que el número de personajes protagonistas femeninos y masculinos resulta equiparable. Sin embargo, el análisis de contenido muestra como

la totalidad de escritoras de la muestra escogen para sus obras un personaje principal masculino.

Tras el análisis de los resultados se observa como la proporción de los personajes principales femeninos resulta raquítica si se compara con el número de personajes principales masculinos de la muestra. Sólo el 16,5 % de la muestra tiene un personaje principal femenino, en concreto esta cifra corresponde al personaje de Kika Superbruja. El resto del protagonismo principal se distribuye de la siguiente forma: el 67 % corresponde a personajes masculinos (Gerónimo Stilton, Greg, Harry Potter y Manolito Gafotas) y el 16,5 % restante hace referencia al libro *Crónicas de Narnia: El aprendiz del mago*, en donde los personajes principales son mixtos: Polly y Digory. Si en lugar de tener en cuenta al personaje principal de cada libro se tiene en cuenta el del total de capítulos, se observa como el protagonismo sigue estando vetado para las mujeres en beneficio de una sobrerrepresentación de personajes protagonistas masculinos. En concreto, si dejamos de lado el protagonismo mixto, sólo el 10 % de capítulos cuentan con una protagonista femenina frente a un 90 % de capítulos en donde la acción se centra en el sexo masculino.

Cuando se efectúa un análisis pormenorizado de la proporción de personajes protagonistas femeninos por colección el resultado es el siguiente: las colecciones en donde los personajes femeninos alcanzan mayores cuotas de protagonismo son Kika Superbruja (51,9 %) y Las *Crónicas de Narnia* (33,3 %). Frente a estos datos, las colecciones en donde las mujeres tienen un nulo o muy escaso protagonismo son, por un lado, *El diario de Greg*, con un 0 % de participación femenina protagonista y Gerónimo Stilton, en donde en un total de 200 capítulos las mujeres son sólo protagonistas en 5 de ellos.

En la línea de lo anterior, resulta importante hacer hincapié en un dato que resulta muy revelador para nuestro análisis. Como se ha mencionado anteriormente, el protagonismo femenino está muy poco representado en la literatura infantil pues así lo confirma el análisis de los datos extraídos. En este sentido, resulta muy indicativo el hecho de que en la colección Kika Superbruja, en donde se alcanza la mayor cota de protagonismo para un personaje femenino, se comparte el protagonismo casi de forma paritaria entre Kika (el personaje principal) y Dani, su hermano pequeño. El total de capítulos analizados de Kika Superbruja son 55, de los cuales 28 tienen como protagonista a Kika y 27 a Dani. Los resultados muestran que las mujeres no solo aparecen

infrarrepresentadas en los relatos infantiles sino que nunca son protagonistas por sí solas, pues siempre van acompañadas de un personaje masculino que ostenta un importante protagonismo.

Por otro lado, dado que las mujeres escasean en el papel protagonista, resultaría de interés encontrar una mayor representación femenina en los personajes coprotagonistas. Los datos revelan que el 30,2 % de capítulos cuenta con una coprotagonista femenina. Esta cifra está muy por debajo de la representación de personajes masculinos. Los personajes coprotagonistas masculinos aparecen en el 59,3 % de la muestra, doblando así el número de coprotagonistas femeninos. Estas cifras tampoco mejoran si se atiende a la variable «mixto», pues solo coexisten coprotagonistas de distinto sexo en el 3,3 % de la muestra. En último lugar, en el 7,2 % de capítulos no aparecen personajes coprotagonistas, otorgando así todo el poder de acción al personaje principal protagonista.

Los datos anteriores sobre la representación de personajes coprotagonistas aportan una mayor información cuando se les pone en relación con los personajes protagonistas. Cuando el personaje protagonista es femenino el sexo del coprotagonista más frecuente es el masculino, alcanzando así la elevada cifra del 87,7 % de la muestra. La protagonista solo comparte protagonismo con una mujer el 7 % de las veces. Sin embargo, cuando el personaje protagonista es masculino, el coprotagonista es también de este sexo en el 56,2 % de las veces. Es decir, la falta de protagonismo de los personajes femeninos resulta evidente. No solo los personajes principales femeninos tienen un papel protagonista muy reducido, sino que cuando lo ostentan deben compartirlo con un coprotagonista de sexo masculino. Los personajes protagonistas masculinos en cambio, en la mayoría de ocasiones, sólo comparten protagonismo con otros hombres.

En definitiva, estos resultados nuevamente refuerzan la idea de que los personajes femeninos se encuentran infrarrepresentados e invisibilizados en la literatura infantil. El sexo femenino solo ocupa el papel protagonista en el 10 % de la muestra y cuando se atiende a la proporción de mujeres que aparecen como coprotagonistas estas cifras no mejoran, pues sólo se alcanza el 30,2 %, proporción que los coprotagonistas masculinos doblan. En las contadas ocasiones en las que los personajes femeninos son protagonistas, este protagonismo se comparte con un personaje masculino en el 87,7 % de las veces. Recuperando las instrucciones metodológicas para la visibilización de conte-

nidos sexistas en la literatura infantil elaboradas por Marina Subirats y Amparo Tomé [8], se puede afirmar que los libros analizados resultan sexistas por exclusión.

La ausencia de sororidad y la negación de relaciones entre personajes femeninos

A la hora de conocer como se representa la feminidad en la literatura infantil resulta muy interesante analizar las relaciones que mantienen los personajes entre sí, pues a partir de éstas podremos conocer los roles que se asocian a las mujeres. Como se ha manifestado en el punto anterior, las apariciones de personajes femeninos, tanto en su papel de protagonistas como coprotagonistas son muy escasas si las comparamos con la representación de personajes masculinos, de manera que las relaciones de personajes femeninos se verán eclipsadas por la de los varones. Esta falta de representación nos llevó a preguntarnos qué tipo y qué características de relación mantienen los personajes femeninos cuando aparecen en el relato. Las relaciones entre personajes varían sustancialmente dependiendo del sexo del protagonista y del resto de personajes. Cuando la protagonista es una mujer, las relaciones más frecuentes que mantiene con el resto de personajes son de ayuda (38,6 %), de tipo instrumental (28,1 %) y de cariño (8,8 %).

Las cifras revelan que las relaciones más habituales entre los personajes protagonistas femeninos están asociadas a situaciones en donde las mujeres aparecen desempeñando conductas solidarias, relacionadas con el servicio a los demás, el altruismo y la ayuda desinteresada. Lo cierto es que en la literatura infantil este tipo de relaciones son muy frecuentes, pues estos relatos tienen un contenido moralizador y educativo en donde se intentan transmitir valores humanos. Sin embargo, existe una clara distinción por razón de sexo en las relaciones que desempeñan los personajes infantiles.

Los resultados muestran que las protagonistas de la literatura infantil son personajes solidarios, motivados por ayudar a los demás. Sin embargo, las relaciones de ayuda entre mujeres hacia los coprotagonistas masculinos son muy frecuentes. Del total de relaciones de ayuda que mantienen las mujeres protagonistas, el 86,4 % tienen como destinatario a un hombre, frente al 9,1 % que va destinado a una mujer coprotagonista. En ocasiones, ante la inexistencia de coprotagonista, las mujeres mantienen este tipo de relación con otros personajes secundarios (4,5 %). Los personajes femeninos por tanto no sólo dedican un

importante porcentaje de sus relaciones a desempeñar actividades que implican ayuda a los demás sino que estas relaciones se mantienen en su amplia mayoría con coprotagonistas masculinos, de manera que se fomenta y perpetúa el estereotipo de que las mujeres han de estar siempre dispuestas a ayudar a los hombres.

Cuando se analizan las relaciones entre personajes femeninos resulta especialmente revelador que, en un 86,5 % de la muestra, las mujeres no mantienen ningún tipo de relación entre ellas. Este hecho resulta muy indicativo, ya que las mujeres no solo se encuentran infrarrepresentadas en la literatura infantil, sino que sus apariciones están totalmente condicionadas a la acción masculina.

El resto de relaciones más frecuentes entre personajes femeninos corresponden a conductas en donde reina la indiferencia entre mujeres (2,6 %), la complicidad negativa (1,7 %) y las actitudes críticas (1,4 %). Es decir, exceptuando la relación de ayuda entre personajes femeninos (6,6 %), que resulta bastante pobre si se compara con la proporción en la que las mujeres protagonistas muestran una actitud de ayuda hacia los demás, las relaciones que mantienen entre ellas suelen tener un carácter negativo que no favorece la creación y fortalecimiento de vínculos femeninos. Por otro lado, en los escasos episodios en donde existe cierta complicidad entre mujeres (1,7 %), ésta es criticada y desvalorizada por los personajes hasta el punto en el que se vuelve algo negativo. «Mamá estaba hablando por teléfono con una de sus amigas y cuando se lía de palique con algunas de sus amigas, no hay manera de que me haga caso» (Diario de Greg ¡Esto es el colmo!).

A su vez, una de las representaciones más frecuentes de la feminidad gira en torno a las conductas y relaciones de cariño y de amor que tienen las mujeres hacia los demás. Este estereotipo de que las mujeres tienen un mayor manejo de las emociones y los sentimientos se ve también reflejado en la literatura infantil. De nuevo las relaciones están supeditadas a la experiencia y a las acciones masculinas, pues no existen relaciones de cariño entre personajes protagonistas femeninos y mujeres coprotagonistas. En este sentido, el 100 % de las relaciones de cariño que tienen las protagonistas son mantenidas con coprotagonistas masculinos. Una vez más se vuelve a hacer patente la falta de sororidad entre mujeres y se hace evidente que el protagonismo femenino gira siempre alrededor de la órbita masculina.

Otro ejemplo de subordinación de las protagonistas se encuentra en las relaciones de carácter erótico. Al tratarse de literatura infantil dirigida a niñas y niños, este tipo de relaciones no aparecen con la misma intensidad que podría aparecer en la juvenil o en la destinada a las personas adultas, sin embargo, sí se aprecian conductas sutiles con carga erótica. En este aspecto y en relación con los resultados ya expuestos, estas relaciones no tienen lugar entre mujeres. Reforzando el modelo heteropatriarcal, las mujeres protagonistas mantienen una relación erótica el 100 % de las veces con hombres coprotagonistas, y éstas suelen girar en torno al sentimiento del enamoramiento y el amor romántico. Las mujeres son representadas a partir de la mirada de deseo masculina y su papel está subordinado a la aceptación o rechazo por parte del personaje varón.

En último lugar, resulta necesario hacer un especial hincapié en la relación de atención y cuidados domésticos que mantienen las mujeres protagonistas en la literatura infantil. En este sentido, por primera vez en toda la muestra existe una relación en la que las mujeres mantienen contacto entre sí. En concreto, el 50 % de mujeres protagonistas participan en relaciones de atención y cuidados domésticos con coprotagonistas femeninos. En este sentido, valiéndose del rol de género tradicional que sitúa a las mujeres en el espacio doméstico, se relaciona el protagonismo femenino con las relaciones que implican atención y cuidados dentro del hogar. Una mayor proporción de relaciones de atención y cuidados domésticos entre mujeres no supone en ningún caso un trato más igualitario en la representación femenina ni un refuerzo de los vínculos entre mujeres. Por el contrario, se perpetúan los roles femeninos tradicionales de subordinación asociados al espacio doméstico.

Si se atiende a los vínculos existentes entre los personajes de la literatura infantil, es decir, el tipo de nexo personal que les pone en relación, se vuelve a repetir la tendencia que se ha manifestado a lo largo de la investigación: las mujeres no mantienen vínculos fuertes y positivos entre ellas, sino que su participación en el relato se encuentra condicionada a la relación de subordinación que mantienen con los personajes masculinos. El vínculo más frecuente entre la protagonista con el resto de personajes es la relación de amistad que mantiene con los varones (40,40 %). Esta cifra difiere mucho del vínculo de amistad que existe entre mujeres, el cual no llega al 3,5 %. En este sentido, al igual que se observaba en las relaciones entre personajes, en la literatura infantil no se representan vínculos potentes que resulten positivos

entre mujeres. Sus vínculos de amistad quedan por tanto reducidos a la relación con personajes masculinos.

El segundo vínculo más frecuente que mantiene la protagonista es la relación familiar de primer orden (21,10 %), es decir, la unión que mantiene con el personaje de la madre, el padre o hermanas y hermanos. En este sentido, se puede afirmar que en toda la muestra no existe un vínculo entre mujer protagonista y hermana. Sin embargo, la relación de la protagonista femenina y el hermano es muy frecuente. A su vez, en cuanto a las relaciones del personaje protagonista con los miembros de la familia de primer orden también destaca el vínculo existente con la madre. Como ya se ha comprobado, la figura de la madre aparece con mucha frecuencia en la literatura infantil y está asociada a las relaciones de cuidado y de tareas domésticas. Por su parte, los vínculos que se mantienen con el personaje del padre suelen ser de carácter más débil. El número de apariciones de la figura del padre suele ser inferior al de la madre, y como se explicará en el siguiente punto, sus actividades suelen estar relacionadas con el espacio público, por lo que está menos implicado en las labores de crianza y educación de sus hijos e hijas.

La maldad femenina

Uno de los estereotipos más habituales en la literatura infantil consiste en representar la maldad a través personajes femeninos encarnados en madrastras, brujas y hadas malignas. En este sentido, al tratarse de cuentos contemporáneos el uso de este tipo de personajes no es tan frecuente sin embargo, sigue siendo habitual representar a las mujeres como personas que mantienen relaciones violentas y agresivas.

Llama la atención el hecho de que, a pesar de que las mujeres tengan muy poco protagonismo en los libros infantiles, en las pocas ocasiones que ostentan cierta posición de poder se las represente como seres violentos y agresivos con otros personajes. En concreto, resulta muy destacable que esta violencia se ejerza por parte de la protagonista hacia el coprotagonista masculino, que suele aparecer representado como un personaje pacífico. A su vez, el hecho de que esta violencia por parte de las mujeres se ejerza hacia los hombres solo puede encontrar fundamento en la idea misógina de la que las mujeres son «malas por naturaleza» y «desalmadas», dispuestas a mostrar agresividad y conductas violentas para alcanzar su propio beneficio.

También es frecuente la creencia misógina de que las mujeres son personas que se aprovechan de los hombres siempre que tienen ocasión, empleando sus «armas de mujer» para abastecer sus propias necesidades personales. Si se atiende a las relaciones de tipo instrumental (aquellas que buscan un fin sin entrañar una relación personal con otro personaje), se observa como las protagonistas femeninas escogen a coprotagonistas masculinos para llevarlas a cabo. La proporción de protagonistas femeninas que mantienen una relación de carácter instrumental con un coprotagonista masculino es de un 81,3 %. Esta cifra resulta muy elevada si lo comparamos con el porcentaje de mujeres protagonistas que optan por mantener una relación instrumental con una coprotagonista femenina (6,3 %) o con coprotagonistas de ambos sexos (12,5 %). La justificación a este hecho la podemos encontrar en el estereotipo de género y actitud sexista de que los hombres resultan más resolutivos que las mujeres a la hora de solventar situaciones que puedan resultar complejas.

Se observa también la amenaza femenina en la valoración de la indiferencia que mantienen las protagonistas femeninas hacia los hombres. Una vez más las mujeres vuelven a carecer de empatía hacia los hombres mostrándose indiferentes ante sus reacciones. Es importante matizar en este sentido que esta relación de indiferencia no aporta autonomía ni independencia a los personajes femeninos puesto que, en la narración, este tipo de relación es representada como algo negativo: se victimiza a los hombres que no son atendidos y se culpabiliza a las mujeres.

El protagonismo femenino al servicio de los varones: amigas, esposas, objetos de deseo y cuidadoras...

Otra relación interesante de observar es la relación que existe entre el protagonista varón y el coprotagonismo femenino. Las relaciones más frecuentes que mantienen los varones protagonistas con las coprotagonistas son de carácter erótico y de atención y cuidados domésticos.

En este sentido, los protagonistas masculinos mantienen el 100 % de sus relaciones eróticas con personajes femeninos. Al igual que en los casos en los que las mujeres son protagonistas, la literatura infantil no muestra modelos de homosexualidad en donde las relaciones eróticas tengan lugar entre personajes del mismo sexo. En los relatos infantiles se impone un modelo heteronormativo que invisibiliza la diversidad de orientaciones sexuales. Al tratarse de libros destinados a menores,

este tipo de relaciones son sutiles y no explícitas. Se relatan escenas de enamoramiento, en donde normalmente son los personajes femeninos los que desean al protagonista. Las mujeres son representadas como personajes que desean «cazar» de alguna forma a un hombre fuerte o adinerado con el que casarse y formar una familia. Para ello, se valdrán de distintas estrategias, engaños y «armas de mujer» para confundir a los protagonistas y conseguir sus objetivos. Por su parte, en varios episodios los protagonistas masculinos hablan del matrimonio como un estamento al que evitar pues implica compromiso y pérdida de independencia y de autonomía.

-¿Le gustan las familias numerosas, señor Gerónimo? A mí sí, las adoro. Seré una madre perfecta, ¿sabe? ¡Y también una esposa perfecta, todo el mundo me lo dice! (...) Trampita se reía por lo bajo, ¡porque había comprendido perfectamente que yo no quería saber nada de Ratolina! » («Gerónimo Stilton. El amor es como el queso»)

Otro tipo de escena habitual, en donde encontramos relaciones de tipo erótico entre el personaje protagonista masculino y la coprotagonista femenina, es aquella en la que el varón se refiere a las mujeres como un objeto de deseo. Son frecuentes las apariciones en las que el varón, valiéndose de la galantería y de su deseo de conquista, se acerca a las mujeres con un interés de tipo erótico. En este sentido el cuerpo femenino es lo que tiene más valor y el hombre ejerce sus propias valoraciones sobre él a modo de juez. Todo el aporte femenino se reduce a si su cuerpo entra dentro de los cánones de belleza. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, este tipo de relaciones solo busca satisfacer un deseo e interés temporal masculino, puesto que con asiduidad se pone de manifiesto la idea de que los hombres rehúyen del matrimonio y del compromiso con una mujer. «Rachel siempre me aconseja que me cepille los dientes y utilice hilo dental y todo eso, pero es que está tan maciza que me resulta difícil tomar en serio lo que dice» («Diario de Greg. La cruda realidad»).

El segundo tipo de relación más frecuente entre el protagonista varón y la coprotagonista es la que se da en el ámbito de la atención y los cuidados domésticos. En concreto, el varón protagonista mantiene esta relación con una mujer el 76 % de las veces. Normalmente el personaje que comparte protagonismo con el varón en este tipo de relación es la figura de la madre. Son las madres las encargadas del trabajo reproductivo que implica atender las tareas domésticas y la crianza de

los hijos e hijas. Nuevamente, el relato infantil sitúa a las mujeres en el espacio de lo privado carente de reconocimiento y visibilización.

Resulta interesante destacar en este aspecto la proporción de relaciones de cariño de los protagonistas masculinos. En concreto, estos mantienen este tipo de relación en un 41,20 % con mujeres. La justificación a este hecho la encontramos de nuevo en la figura de la madre. En la mayoría de ocasiones son las madres las encargadas de dar cariño y sosiego a sus hijos varones (protagonistas del relato). Sin embargo, esta relación de cariño no es siempre valorada por los personajes protagonistas. Ocurre que en algunas circunstancias los chicos entienden la relación de cariño con sus madres como un aspecto negativo, que les coarta su libertad. Muchos se quejan de que las madres les tratan como si todavía fueran niños y se burlan de las demostraciones de cariño. Al rechazar estas emociones y sentimientos de cariño, y desmarcarse de lo típicamente entendido como femenino, los personajes varones refuerzan su masculinidad.

Por otro lado, son también frecuentes los vínculos entre protagonista femenina y personaje masculino basados en una relación jerárquica en la que el varón es superior. Normalmente esta jerarquía está asociada a la figura del padre, pero se pueden encontrar otros personajes masculinos en relación a los cuales la protagonista mantiene una relación de subordinación.

Si se pone en relación los vínculos de mayor prevalencia que mantienen las protagonistas con los personajes protagonistas masculinos, se observan interesantes diferencias por razón de sexo. Como se ha mencionado anteriormente, los vínculos de amistad entre mujeres son muy escasos, solo alcanzan el 3,5 %. Sin embargo, los vínculos de amistad entre hombres son mucho más frecuentes, ocupan el 15,7 %. De esta manera, la literatura infantil hace especial hincapié en la idea de camaradería entre hombres en donde se juegan las relaciones de poder y se refuerza la masculinidad. Por otro lado, se invisibilizan las relaciones de amistad entre mujeres, quienes mantienen este tipo de vínculos casi exclusivamente con varones (40,4 %).

En este sentido, si comparamos las relaciones de amistad heterosexual que mantienen las protagonistas de los cuentos infantiles con las relaciones que tienen los personajes protagonistas masculinos con chicas, las cifras vuelven a ser dispares. A diferencia de las mujeres protagonistas que prefieren mantener relaciones de amistad con coprotago-

nistas masculinos, los chicos protagonistas tienen muy pocas relaciones de amistad con personajes de distinto sexo, en concreto, esta clase de vínculos solo alcanza el 4,1 %. A diferencia de las protagonistas femeninas que ven a los chicos coprotagonistas como compañeros de aventuras, los protagonistas masculinos se encuentran por lo general enfrentados a las chicas pues no tienen nada en común con «ellos». Intentan por activa y por pasiva desvincularse de lo femenino para reforzar sus conductas más masculinas. Los personajes protagonistas masculinos describen a las chicas como personas aburridas, pasivas, preocupadas por el aspecto físico y la moda, pesadas, débiles o interesadas en su propio beneficio. Continuamente se refuerza la idea de que las mujeres son incomprensibles para los hombres.

Las chicas querían un robot que te avisara de las citas y que en los dedos tuviera diez barras de labios de diferentes tonalidades (...) A todos los chicos esto nos pareció lo más estúpido que habíamos oído nunca. Así que nos dividimos en dos grupos: chicos y chicas. Nosotros nos fuimos al otro lado de la clase mientras que las chicas se quedaron charlando de sus cosas» («Diario de Greg. Un pringado total»).

Si se atiende al vínculo de la relación familiar de primer orden teniendo en cuenta el sexo del personaje protagonista y del coprotagonista se observan, como en el caso anterior, diferencias por razón de sexo. Si se atienden los vínculos de relación familiar que mantiene la mujer protagonista con los personajes coprotagonistas, se aprecia una vez más que el vínculo entre mujeres es muy escaso, solo alcanza el 8,30 % y suele estar representado por la relación entre hija y madre. El vínculo más frecuente, por lo tanto, es el que mantiene la protagonista con un coprotagonista masculino, representado por la relación con un hermano varón y reforzando así la hegemonía masculina en el relato infantil.

Por el contrario, cuando se observa la relación familiar que mantiene el protagonista masculino con los personajes coprotagonistas femeninos se aprecia, por primera vez, un importante vínculo con mujeres que alcanza el 44,2 %. Un análisis más en profundidad revela que este tipo de vínculo suele estar representado por el hijo y la madre. Los relatos muestran a las madres como seres abnegados y preocupados casi en su totalidad por el bienestar y el cuidado de sus hijos. A muchas de estas mujeres no se les conoce otra profesión que no sea la de ama de casa, y este trabajo es visto por sus hijos con desdén y en ocasiones hasta con desprecio. De nuevo la literatura infantil asigna a las muje-

res el trabajo menos reconocido y más invisibilizado, el trabajo reproductivo. A su vez, se sobrerrepresenta a las mujeres en el espacio doméstico y no se proponen alternativas de corresponsabilidad que rompan con el rol tradicional de mujer cuidadora. «Era la una y media cuando mi madre se puso a hacerle la cena a mi padre» («¡Pobre Manolito!»)

Tuve que explicarle que yo no me ocupo de HACER mi propia colada. Le expliqué que yo tan solo me limito a tirar al suelo la ropa sucia y Mamá se encarga de recogerla y bajarla al lavadero. Luego, pocos días después, la ropa vuelve a mí cuidadosamente doblada y planchada» («Diario de Greg ¡Esto es el colmo!»)

En último lugar, resulta relevante resaltar los vínculos eróticos que mantienen los personajes protagonistas de ambos sexos. Tal y como se observó en las relaciones, los vínculos eróticos siempre son de carácter heterosexual. Cuando las mujeres son protagonistas el vínculo erótico se mantiene con un hombre el 100 % de las veces, mientras que cuando el protagonista es un hombre este vínculo tiene lugar con una mujer en el 100 % de la muestra. Al mostrar repetidamente modelos eróticos que resultan heteronormativos, la literatura infantil invisibiliza otro tipo de orientaciones sexuales.

A su vez, como ya se ha mencionado, los hombres son representados como personas autónomas e independientes que por lo general rechazan los sentimientos, las emociones y el compromiso. El vínculo erótico se enfoca en ellos desde una óptica masculina, en donde las mujeres solo son un objeto de deseo al que conquistar para reforzar su masculinidad. En el caso de las mujeres, el vínculo erótico está reforzado por el ideal de amor romántico que condiciona su existencia a la búsqueda de un amor perdurable que las conduzca al matrimonio y a la formación de una familia.

3. Conclusión

La presente investigación parte de la hipótesis de que la literatura infantil a través de sus relatos continua reproduciendo los roles y estereotipos tradicionales de género. En este sentido, a pesar de los cambios acontecidos en las últimas décadas en materia de igualdad, este estudio constata que los relatos infantiles no reflejan ningún tipo de cambio social en la representación de las mujeres.

Uno de los resultados fundamentales que se extrae a partir del análisis de contenido es la falta de protagonismo con la que cuentan los personajes femeninos. Las mujeres aparecen infrarrepresentadas cuantitativamente ya que sólo ocupan el papel protagonista en el 10 % de la muestra. La proporción no mejora si se atiende a los personajes coprotagonistas, quienes solo alcanzan el 30,2 % de representación. En este sentido se puede afirmar que el contenido de los libros infantiles resulta sexista por exclusión y omisión. La falta de protagonismo de los personajes femeninos en beneficio de la hegemonía y predominio universal de los hombres resulta sexista ya que no se está representando de una forma equitativa y justa a las mujeres. Negar su protagonismo y relegarlas a papeles que resultan secundarios y complementarios resta a las mujeres capacidad de agencia y de autonomía, a la par que les impide ser sujetas y protagonistas de sus propias historias. Las niñas no encontrarán en la literatura infantil referentes a partir de los cuales identificarse, viéndose obligadas a verse a sí mismas a través de personajes protagonistas masculinos.

Otra cuestión recurrente en los relatos infantiles es la ausencia de sororidad y la negación de las relaciones entre mujeres. En este sentido los vínculos entre mujeres resultan casi inexistentes. Las apariciones de los personajes femeninos se encuentran condicionadas en su mayoría a la acción y existencia masculina. En las escasas ocasiones en las que se representa una relación entre mujeres ésta suele tener un carácter negativo asociado con la indiferencia, la complicidad negativa o la rivalidad, cuestiones que no favorecen la creación y fortalecimiento de vínculos que aboguen por la sororidad. En los escasos episodios en los que las mujeres tienen cierta complicidad, este tipo de vínculo es criticado y desvalorizado por los personajes masculinos hasta el punto en que se vuelve algo negativo.

Las relaciones de las protagonistas están caracterizadas por la falta de sororidad y la inexistencia de contacto entre ellas. La literatura infantil representa así una conducta esencial para la perpetuación del patriarcado: si las mujeres no mantienen alianzas entre ellas, no se podrán crear espacios desde donde crear un nuevo orden en donde la existencia de las mujeres no gire en torno a las vivencias de los hombres. En este aspecto, resulta fundamental que la literatura infantil visibilice relaciones positivas entre mujeres que favorezcan la sororidad, pues esta es una cuestión fundamental a la hora de alcanzar la igualdad entre sexos.

Se puede afirmar que en la representación de las relaciones y vínculos de los personajes femeninos existe contenido sexista por subordinación y distorsión. Si se analizan conjuntamente las relaciones de los personajes femeninos con los vínculos que mantienen con los personajes masculinos se observa que las relaciones más frecuentes son las de atención y cuidados domésticos protagonizadas por la figura de la madre, y las de carácter erótico, representadas por un lado, por una mujer-objeto de deseo para la mirada masculina y, por otro, por la mujer que a través del amor romántico busca alcanzar el matrimonio y formar una familia. En todos estos casos, las mujeres son representadas como seres extremadamente sentimentales, emocionales y dependientes, carentes de raciocinio, independencia y autonomía que necesitan definirse a partir de la existencia masculina.

En este sentido, la literatura infantil abusa de los estereotipos de género y los roles sexuales tradicionales que sitúan a las mujeres en el espacio privado del hogar desempeñando roles de carácter tradicional. A su vez, en una importante proporción de las relaciones en las que se representa a los personajes protagonistas femeninos se observan actitudes sexistas que asocian a las mujeres con relaciones de carácter agresivo y violento, en donde los coprotagonistas masculinos son presentados como víctimas.

Corroborando la idea de feminidad que plantea Marcela Lagarde en su libro *Los cautiverios de las mujeres* [9], la feminidad se representa en la literatura infantil a partir de la relación vital que mantienen las mujeres con los otros y su subordinación al poder masculino. El uso continuado y repetitivo de los roles tradicionales y estereotipos de género que asocian a las mujeres con la figura de madre, amante y esposa, deviene en una representación de la feminidad caracterizada por el trato desigual en función del sexo y por la subordinación de las mujeres a la figura omnipresente masculina. La imagen que se ofrece de los personajes femeninos basada en la sumisión, la pasividad y la domesticidad contribuye negativamente a la construcción de la identidad de los niños y las niñas, pues refleja y perpetúa una realidad que resulta desigual y discriminatoria con las mujeres. En definitiva, la literatura infantil refuerza, valiéndose de la incuestionabilidad de los estereotipos sociales, una masculinidad hegemónica sustentada en la misoginia y la sumisión femenina.

Referencias

- [1] TEPPER, Clary and Kimberly CASSADY (1999): «Gender Differences in Emotional Language in Children's Picture Books». *Sex Roles*, Vol. 40, Nos. 314.
- [2] CAAMAÑO ALEGRE, Beatriz (2007): «Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún». *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, no23, 33-59.
- [3] HOURIHAN, Margery (1997): *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. New York: Routledge.
- [4] CHICK, Kay; Stacey CORLE (2012): «A Gender Analysis of NCSS Notable Trade Books for the Intermediate Grades». *Social Studies Research & Practice*; Summer, Vol. 7 Issue 2, p1.
- [5] ANDERSON, David; Mykol HAMILTON (2005). «Gender Role Stereotyping of Parents in Children's Picture Books: The Invisible Father». *Sex Roles*, Vol. 52, Nos. 3-4.
- [6] OSKAMP, Stuart; Karen KAUFMAN and Lianna ATCHISON WOLTERBEEK (1996): «Gender Role Portrayals in Preschool Picture Books». *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 11, No 5, 27-39.
- [7] HAMILTON, *et al.* (2006): «Gender Stereotyping and Underrepresentation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update». *Sex Roles* No55, pp. 757-765.
- [8] SUBIRATS, Marina; Amparo TOMÉ (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo No2*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- [9] LAGARDE, Marcela (2011): *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid: Horas y horas.

FEMINIDADES Y MASCULINIDADES INTELIGIBLES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE LA VIOLENCIA: UN ANÁLISIS DEL BULLYING DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO POSTESTRUCTURALISTA

María Victoria Carrera Fernández, María Lameiras Fernández, Yolanda Rodríguez
Castro y Patricia Alonso Ruido
maviccarrera@uvigo.es
Universidade de Vigo

Resumen – El trabajo que aquí se presenta se contextualiza en el marco de Teoría Queer y su objetivo consiste en analizar la percepción del alumnado sobre las situaciones de maltrato entre iguales, específicamente las formas de «performar» masculinidades y feminidades «inteligibles» a través de la práctica de la violencia. Para ello se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de grupos de discusión con estudiantes de Secundaria, en el que participaron voluntariamente 93 adolescentes (48 chicas y 45 chicos) con una media de edad de 13,7 años, escolarizados en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria en el año 2008/2009 y pertenecientes a cuatro centros de la Comunidad Autónoma Gallega. Las argumentaciones de los y las adolescentes, materializadas en textos, fueron analizadas a través de análisis de contenido, atendiendo a una categorización naturalista de la misma. Los discursos del alumnado sobre las diferentes situaciones de maltrato entre iguales ponen de manifiesto que el *bullying* es un fenómeno fuertemente generizado, una forma más de hacer el género, de performar feminidades y masculinidades hegemónicas en el aula, imitando y repitiendo las normas de género, y castigando a aquellas personas que las transgreden.

1. Introducción

El maltrato entre iguales, internacionalmente conocido como *bullying*, ha sido definido tradicionalmente como un subtipo de comportamiento violento, en el que se incluyen diferentes tipos de acciones negativas orientadas tanto a la dimensión física como psicosocial de la víctima. Que se diferencia de otras situaciones de conflicto o agresión por su carácter sistemático o prolongado en el tiempo, así como por su carác-

ter deliberado – con un deseo consciente de dañar a la víctima- y por el desequilibrio de poder entre quien ejerce el maltrato y quien lo sufre [1] [2].

Esta definición internacionalmente consensuada presenta, sin embargo, numerosas *limitaciones* que simplifican la problemática y ponen en riesgo la efectividad de las políticas de prevención e intervención. Algunas de estas limitaciones han sido desarrolladas ampliamente por Carrera, DePalma y Lameiras [3], entre ellas podríamos destacar para el objetivo del presente trabajo los criterios de intencionalidad y el carácter sistemático. En relación a la *intencionalidad*, al ser el *bullying* una problemática relacional no es fácil identificar hasta qué punto el agresor o la agresora es consciente del daño que infringe a la víctima o en qué medida el daño que sobre sí misma percibe la víctima es deliberadamente causado por quien infringe la agresión [4] [5]. Asimismo, por lo que respecta a su carácter *repetitivo*, el propio Olweus reconoció que un solo episodio grave de abuso podría ser considerado como *bullying* [6]. En este sentido, el criterio que defiende que el *bullying* es un fenómeno repetitivo obvia que las experiencias de maltrato que no tendrían porque prolongarse en el tiempo y que generan daño y dolor a quienes las sufren son de la misma naturaleza que aquellas que sí consideramos maltrato [3] [4].

Otra de las limitaciones de la perspectiva clásica de estudio es el *análisis dualista e individualizado de la problemática*, orientado fundamentalmente a las características individuales de víctimas y agresores o agresoras –que más recientemente se ha extendido a sus familias y al ambiente escolar-, obviando factores socioculturales más amplios tales como los valores androcristas y etnocristas de las sociedades patriarcales. En esta línea, una de las principales limitaciones del discurso clásico sobre el *bullying* consiste en haber **obviado el análisis del género** tanto en su dimensión expresiva como performativa [3] [7] [8], *masculinizando y esencializando* esta problemática.

Así, las primeras investigaciones sobre la temática, desarrolladas en los Países Nórdicos en la década de los 70 del siglo XX, pusieron de relieve que los chicos estaban más implicados como víctimas y agresores [2]. Ignorando así los problemas de las chicas en relación a las situaciones de maltrato entre iguales, que parecían no tener experiencias de opresión y agresión en las aulas [9], lo que podríamos denominar una aproximación de «ceguera de género» al fenómeno del maltrato entre iguales. Dos décadas después se empezó a prestar atención

al maltrato indirecto y relacional, y se comprobó que éste era ejercido más significativamente por las chicas [10], lo que permitió transitar a una perspectiva de género de carácter puramente «esencialista», pues al afirmar que los chicos ejercían la agresión directa y las chicas la agresión relacional/indirecta sin profundizar en las causas de esta realidad, se estaba «anclando» esta diferencia en el sexo biológico [3] [4] [7].

Más recientemente han comenzado a desarrollarse otros trabajos poco mencionados en el conjunto de la investigación, que han prestado una especial atención al género, interpretado ahora desde *perspectivas constructivistas y postestructuralistas*; superando así su análisis como mera variable biológica. Concretamente, la *perspectiva constructivista* ha destacado el *carácter construido del género* poniendo de relieve la influencia del sistema sexo-género que, a través de una socialización diferencial, refuerza la creencia de una definición desigual y complementaria para hombres y mujeres: asumiendo los hombres roles y rasgos de personalidad instrumentales, tradicionalmente considerados como masculinos (tales como agresividad, poder o dominancia) y las mujeres, roles y rasgos de personalidad expresivos, tradicionalmente considerados como femeninos (pasividad, debilidad o sumisión). Considerando el *bullying como una forma más de expresión de la identidad de género*, de forma que los chicos exhibirán su identidad masculina hegemónica a través de formas más directas y explícitas de maltrato, mientras que las chicas expresarán su identidad femenina hegemónica a través del maltrato más social y relacional. Asimismo, desde estas aproximaciones, el *bullying*, como forma de expresión de la identidad de género, *constituye también una práctica de control de la identidad de género de los y las iguales, que son castigados cuando transgreden de alguna manera las normas de género*. En esta línea se sitúan los trabajos de Carrera et al.[11], Gini y Pozzoli [12] o Young y Sweeting [13].

Por su parte la *aproximación postestructuralista* parte de las premisas anteriores, pero las supera, afirmando que el *género* no sólo es construido a través del proceso de socialización diferencial y expresado coherentemente, sino que el género es un «hacer», una «performance» que consiste no sólo en reproducir la norma de género, sino en verificar la propia identidad y hegemonía de género a través del castigo hacia aquellas personas que transgreden las fronteras de lo que Butler [14] [15] ha denominado la «matriz heteronormativa». En este sentido la perspectiva postestructuralista, concretamente la Teoría

Queer -una de sus teorías más conocidas-, al destacar el carácter performativo del género (su hacer constante y repetitivo), pone de relieve la fragilidad de la identidad de género. Fragilidad que se explica por el carácter no natural del género, la rigidez de las normas de género y la dificultosa tarea de reproducirlas de forma eficaz. De hecho, Butler [16] destaca la imposibilidad de proyectar continuamente un yo generizado unitario y sin fisuras, inalcanzable por las propias contradicciones que este yo inestable acoge y le configuran. Rompiendo así la dicotomía entre lo normal y lo anómalo, lo legítimo y lo ilegítimo, de modo que quien se encuentra privilegiado en su posición hegemónica necesita del otro—el marginado o la marginada- para definirse y legitimarse [14] [15] [17] [18]. En esta línea, las prácticas de otredad —el *bullying* sería una de ellas- constituyen una eficaz herramienta que permite al sujeto mantener la ilusión de un yo fijo, estable y sin fisuras, posicionando su «yo hegemónico» frente al «otro» abyecto [19] que es posicionado más allá de las fronteras de la identidad «normal» [14] [20]. En definitiva, esta aproximación pone de relieve como las rígidas normas de género construyen géneros «inteligibles», que hallan su «normalidad» y «legitimidad» en su oposición a los géneros «ininteligibles». Siendo mecanismos centrales de construcción no sólo la imitación y la repetición de las normas adecuadas al género asignado, sino también la exclusión y agresión hacia aquellas identidades «transgresoras», como una forma de reafirmar la propia identidad [3] [7] [8] [21].

El trabajo que aquí se presenta se contextualiza en el marco de Teoría *Queer* y su objetivo consiste en analizar la percepción del alumnado sobre las situaciones de maltrato entre iguales, específicamente las formas de performar masculinidades y feminidades inteligentes a través de la práctica de la violencia. Para ello se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de grupos de discusión con estudiantes de Educación Secundaria. A continuación se exponen la metodología y los resultados del trabajo.

2. Cuerpo

2.1. Participantes y metodología

Participaron voluntariamente un total 93 adolescentes con una media de edad de 13,7 años y un rango de 12 a 17 (48 chicas y 45 chicos). Escolarizados en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria en el año 2008/2009 y pertenecientes a cuatro centros de la

Comunidad Autónoma Gallega. En total se constituyeron 12 grupos de discusión, tres por cada centro educativo, y tres por cada curso de la ESO, de este modo en cada uno de los centros se escogió aleatoriamente un curso de ESO y en ese curso se formaron tres grupos: uno de chicas, uno de chicos y otro mixto; con el objetivo de garantizar la diversidad de opiniones y percepciones en función del género. Configurándose en total cuatro grupos de chicas, cuatro grupos de chicos y cuatro grupos mixtos, formados por un total de siete u ocho alumnos y alumnas.

Tal y como se ha destacado se desarrolló una investigación *cualitativa* a través de grupos de discusión. Es por tanto una investigación hecha no sólo sobre los y las adolescentes sino con ellos y ellas, que dejan de ser objetos de la investigación para convertirse en protagonistas de la misma [22]. En esta línea, la técnica de trabajo seleccionada, el *grupo de discusión* -que Renold (2005) [21] también ha denominado «conversación etnográfica»- constituye una de las estrategias más idóneas para acceder a los mundos sociales de los niños, niñas y adolescentes.

Siguiendo las recomendaciones sobre el desarrollo de grupos de discusión [23] las sesiones se iniciaron con una cuestión de carácter muy general que introdujo el tema central de la investigación (*Nos gustaría conocer cómo son las relaciones entre chicos y chicas de vuestra edad en el centro escolar, especialmente en relación a aquellas situaciones que hacen que algunas alumnas y alumnos se sientan mal...*). Posteriormente, en aquellos grupos donde la conversación no transcurrió naturalmente hacia las cuestiones claves del trabajo, que se organizaron en torno a cuatro núcleos temáticos, éstas fueron introducidas por las investigadoras en base a un guión de preguntas clave para orientar la discusión²². Las sesiones de los grupos

²² El protocolo de las cuestiones presentadas en los grupos de discusión se diseñó *ad hoc*, a través de un *guión de preguntas clave de carácter semiestructurado*, único para todos los grupos, con el objeto de garantizar la uniformidad de la información recogida. Tal y como se ha destacado, el guión de preguntas únicamente orientó las discusiones en relación a las dimensiones claves de la investigación, pero no supuso un guión rígido a reproducir por las entrevistadoras. En este protocolo se recogió información en relación a cuatro cuestiones clave para el estudio: 1) percepciones sobre situaciones de maltrato entre iguales; 2) percepciones sobre los perfiles del agresor o agresora y de la víctima; 3) actitudes hacia el maltrato entre iguales; y 4) Percepciones sobre las causas del maltrato entre iguales. A partir de estos cuatro grandes temas se articuló la discusión dentro de cada uno de los grupos. No

de discusión, en total doce, se llevaron a cabo íntegramente durante el mes de mayo de 2008. La discusión, que fue grabada y posteriormente transcrita, se prolongó aproximadamente durante 60-80 minutos y tuvo lugar en horario lectivo.

Las argumentaciones de los y las adolescentes, materializadas en textos, fueron analizadas a través de análisis de contenido, atendiendo a una categorización naturalista de las mismas [24]. En la categorización primaria del análisis los datos fueron organizados en torno a *cinco categorías* tomando como criterio de partida las cuestiones que orientaron el desarrollo de las sesiones y que constituyeron los temas claves de la discusión. Una de estas categorías, que constituye el objeto de análisis de este trabajo, fue la *percepción de las situaciones de maltrato entre iguales*. Posteriormente, la categorización secundaria se derivó de una concepción naturalista de la información obtenida. A continuación se presentan los principales resultados relativos a esta categoría.

2.2. Resultados y discusión

Dentro de la categoría primaria *percepción de las situaciones de maltrato* se identificaron tres categorías secundarias (frecuencia, tipos de maltrato y lugares donde se producen). Concretamente, presentamos los discursos relativos a los *tipos de maltrato*, identificando siete categorías terciarias: i) exclusión social; ii) maltrato verbal directo; iii) maltrato verbal indirecto; iv) maltrato físico directo; v) amenazas; vi) acoso sexual; y vii) otras situaciones de maltrato que el alumnado no identifica como tal y que hemos denominado «crueldades (hetero)normativas».

- Tipos de maltrato: del maltrato verbal al acoso sexual

El alumnado señala que las situaciones de maltrato más frecuentes son el **maltrato verbal directo** (fundamentalmente *insultar* y *poner mote*s), y el **maltrato físico directo** (identificados respectivamente por el 20% de los grupos). Seguidos del **maltrato verbal indirecto** y la **exclusión social** (identificados por el 12% y el 10% de los grupos respectivamente). Y finalmente de las **amenazas** (señaladas por el 10%

obstante, en este trabajo sólo presentamos parte de los resultados obtenidos en la primera cuestión clave.

de los grupos) y **el acoso sexual** (identificadas por el 8%). En las narrativas relativas a estos tipos de maltrato se hizo escasa mención al género de quien ejerce y recibe las agresiones. No obstante, podemos identificar en los siguientes comentarios como las chicas se perfilan como agresoras relacionales y los chicos como principales protagonistas de la agresión directa, especialmente del acoso sexual.

Mucho de esos típicos líos tontos de que si fulanita dijo que menganita había dicho que la otra, que es la vecina del cuarto, era una puta.... (G12Mix, chica, líneas 198-199).

Insultos a un compañero como marica todos los días y a todas las horas (G7M, línea 133).

Por ejemplo, cuando queda mucho o poco de clase y estamos solos, pues nos comparan a mí y a otra compañera por las tetas. Se meten mucho conmigo por las tetas (G7M, líneas 121-123).

...Una vez estaba subiendo las escaleras con otra chavala, y había uno que le tocó el culo, pero ella no sabía quién era, entonces yo vi que se estaban riendo, entonces había uno que era el más tímido, que se empezó a poner todo rojo, y empezaron a echarle la culpa, pero yo sabía que él no había sido, que había sido otro (G4M, líneas 144-148).

Asimismo, se observa que las chicas y chicos víctimas de las agresiones son aquellos que de alguna manera transgreden las fronteras de género. En el caso de las chicas parece que la máxima transgresión radica en una expresión exagerada de su sexualidad, situándose en el segundo polo del binario «virgen-puta» [25]; mientras que en el caso de los chicos, la mayor ininteligibilidad nace de una masculinidad deficitaria y afeminada [21]. Lo que pone de relieve el doble rasero sexual de la sociedad patriarcal y su sobrevaloración de los valores tradicionalmente masculinos.

- Crueldades (hetero)normativas: La «performance» de género y la naturalización de la crueldad en el aula

Por otra parte, se han identificado en los diferentes grupos de discusión una serie de situaciones, muy habitualmente referidas, incluso en la misma proporción que el maltrato verbal directo –con un 20% de los grupos que las señalan- y que perfectamente podrían ser categorizadas dentro de alguno de los diferentes tipos de maltrato destacados anteriormente, pero que los y las estudiantes no reconocen como tal, sino que, por el contrario, destacan explícitamente que no son consti-

tutivas de maltrato, sino bromas o *situaciones habituales de la vida escolar*. Situaciones muy esclarecedoras de la dinámica de la cultura escolar, de las que el alumnado habló extensamente y que merecen un análisis detenido. A estas situaciones, tal y como se ha destacado, las hemos denominado, tomando prestado el término de Ringrose y Renold (2009, p.1) [26], «crueldades normativas», y han sido categorizadas en torno a las siguientes dimensiones (o categorías de cuarto nivel de análisis): i) lucha entre chicos; ii) haciendo justicia; iii) rompiendo la monotonía del aula; iv) pequeñas o grandes bromas; v) rivalidad entre chicas; y vi) demostrando afecto. A continuación analizamos cada una de estas subcategorías.

Tal y como veremos tres de ellas (*lucha entre chicos*, *haciendo justicia* y *demostrando afecto*) podrían incluirse bajo el epígrafe «haciendo masculinidades hegemónicas en la escuela», y una cuarta (*rivalidad entre chicas*) haría referencia específicamente a «performar la feminidad hegemónica». Mientras que las categorías *rompiendo la monotonía del aula* y *pequeñas o grandes bromas* harían referencia a «performar tanto feminidades como masculinidades inteligentes».

En relación a la categoría **lucha entre chicos** (identificado por el 32% de los grupos que hacen referencia a la categoría crueldades (hetero)normativas, se observa como las relaciones entre chicos ponen de relieve una cultura de iguales en la que el patio del recreo se convierte en campo de batalla y escenario para exhibir la masculinidad hegemónica [27]. Así, las relaciones entre chicos «hegemónicos» incluyen frecuentemente, tal y como se verá en los siguientes fragmentos, situaciones en donde la broma y el juego rudo se solapan, constituyendo el núcleo fundamental a través del cual realizar la propia masculinidad [28]. Una masculinidad en la que el chico debe salir airoso de las «bromas» gastadas por los iguales, involucrarse en peleas para demostrar su liderazgo y responder a las provocaciones, retos o posibles humillaciones de los otros con valentía y firmeza [29]:

Chico 2: *En el patio hay mucho vacile, algunas veces nos vacilamos o así...*

Chico 3: *Se vacilan y uno se pica y encima cobra.*

(Rien)

Investigadora: *¿Y por qué creéis que pasa esto?*

Chico 3: *Porque sí... yo que sé...porque se llevan mal, hay roces, por que se pican por algo...*

Chico 1: *Porque hay uno que siempre quiere quedar por encima del otro.*

Chico 3: *Hay rivalidad entre ellos.*

Chico 1: *Claro, normal.*

Chico 5: *Es lógico.*

Investigadora: *¿Y por qué es lógico?*

Chico 5: *Porque sí.*

Chico 4: *Porque siempre hay quien mande.*

(G8H, líneas 98-110)

Por lo que respecta a la subcategoría **haciendo justicia** (señalado por el 11% de los grupos), observamos que en estrecha relación con la «lucha entre chicos» están aquellas prácticas que convierten al chico en «héroe», estas prácticas, también relacionadas con la lucha, permiten al chico «hacer su masculinidad» a través de la defensa de los «otros» más débiles y del castigo de aquellos que lo merecen [30]. En los dos siguientes fragmentos podemos encontrar evidencias de cada uno de estos ejemplos:

Chico 8: *...y en esta paliza que te digo al chico ese que tenía un problema mental, la gente se cabreó y otro niño le quería pegar al que le pegó al que tenía esa dificultad, porque el chaval no entiende. Entonces a un niño así, a mucha gente le pareció mal y algunos tenemos planeado darle.*

(G5H, líneas 52-55)

Chico 3: *Tenemos algún compañero en clase que es muy pesado.*

Chico 2: *Pesado, pesado, pesado.*

Chica 3: *Y hay otro...*

Chico 3: (interrumpe a chica 3) *¡Y se las busca!*

Chica 3: *También hay otro...*

Chico 3: (la interrumpe de nuevo) *Se las busca, y después tenemos otro que digamos que es «el justiciero»*

Chico 3: *Sí, de pocas palabras.*

Chica 4: *Sí.*

Chico 2: *Muy poquitas, las justas.*

Chico 3: *Y que descarga su furia contra él, cuando tenemos todos la furia...*

Chico 4: *Bueno...sólo cuando se está pasando, es culpa de él.*

(G6, Mixto, líneas 84-95)

Otras prácticas de control colectivo de la fronteras de la inteligibilidad se producen exactamente dentro del aula, en numerosas ocasiones mientras el profesorado está presente, tal y como se observa en la subcategoría **rompiendo la monotonía del aula** (comentada en el 11% de los grupos):

Chica 2: *En clase hay uno que está chalado, es el del bate, anda con un bate y nos amenaza con él, pero no hace nada, es que se le va la pinza...*

Chica 3: *Él es muy buen chico lo que pasa es que está mal de la cabeza. Ahí atrás tuvimos un problema en clase porque entró una profesora y apareció él en calzoncillos.*

Chico 1: *¡En gallumbos!*

Chica 3: *Pero por bromas todo...entonces la profesora mandó salir a los culpables de todo esto y salió un chaval que fue el que le bajó los pantalones al otro...*

Chico 3: *Y cuando le mandan corregir al del bate...*

(Rien)

Chico 3: *¡Nos reímos algo!*

Chico 1: *Pero no es de insultar ni nada.*

Chico 3: *No, pero nos reímos.*

Chica 2: *Pero es porque está corrigiendo los deberes y nos reímos así de él más que nada porque sabes...no da... cuando le mandan hacer frases dice frases así...tonterías, inventa frases sin sentido.*

Chico 1: *Grita sólo.*

Chico 2: *Y es gracioso.*

Chico 4: *Nos reímos de cómo lo hace no de él.*

Chico 3: *Forma parte esencial de la manera de ser en clase...sabes porque en clase entra la profesora y ve a un tío, un compañero en calzoncillos...*

(G9 Mix, líneas 126-148)

De modo que, frente al chico hegemónico que lucha con otros chicos, héroe y justiciero, se posicionan otras masculinidades que son marginadas y burladas en la escuela, como pueden ser los chicos disruptivos y con escasas habilidades académicas, incapaces de liderar masculinidades inteligibles, aquellos que despliegan lo que Connell y Messerschmidt [31] han denominado «*prácticas tóxicas*» de la masculinidad.

En la misma línea, en la subcategoría pequeñas o grandes bromas (identificada en el 17% de los grupos de discusión) se observa como las bromas, a través de moteos o insultos, juegan un papel clave, de forma que ser un chico o una chica «de verdad» está estrechamente conectado con la implicación activa en la exclusión y agresión de aquellas masculinidades y feminidades subordinadas [32]. A través de estas «bromas» aquellas personas que no encajan dentro de los límites aceptables de las masculinidades ideales son continuamente burlados y vejados, en una dinámica plenamente instaurada y normalizada en la cultura del aula [27]:

Investigadora: *¿Y en cuanto a los moteos... son despectivos?*

Chico 1: *Pueden ser despectivos, normalmente son así de coña.*

Chico 4: *Claro.*

Investigadora: *¿Y se los decís a la cara a la persona o más por detrás?*

Todos: *Sí, a la cara*

Investigadora: *¿Sí?*

Chico 3: *A uno le llamamos «el gordo».*

Chico 3: *¡O al «pajillas»!*

Chico 3: *Sí, un chaval que hay ahí (señala hacia la otra clase).*

Chico 6: *¡El pajillas, es verdad el pajillas!*

Chico 1: *También a un chaval que hay en nuestra clase le llaman desde hace unos años «el paticorto».*

(Rien)

Investigadora: *¿Y ellos como reaccionan?*

Chico 1: *Ni se inmutan.*

Chico 4: *Le da igual.*

Chico 5: *Si total es de coña.*

(G8H, líneas 390-408)

Tal y como acabamos de observar, si bien las chicas sufren también las consecuencias de transgredir los estereotipos de género femenino, los costes de la transgresión son más evidentes en los chicos, lo cual no debe sorprendernos en una sociedad androcentrista que sobrevalora los rasgos y roles de la masculinidad. Así, en el fragmento que acabamos de mostrar vemos como los chicos que transgreden la masculinidad hegemónica son posicionados como seres «abyectos»: dos de ellos no se adaptan al estereotipo corporal de la masculinidad ideal, son feos, patosos, blandos y poco atractivos para las chicas, posiblemente con escasas facilidades para la lucha y el juego rudo, que les incapacitan para liderar el grupo o ascender peldaños en la jerarquía del mismo; el otro incumple los estereotipos respecto a la sexualidad masculina, tiene unas «necesidades sexuales» «anormales», exageradas e incontrolables, unas necesidades que, tal vez, satisfechas de otro modo podrían reportarle un prestigio en el grupo del que carece.

Además, se observa que de todos los moteles utilizados como «broma» y normalizados en la escuela, la palabra «maricón» o «marica» es la estrella [32]:

Investigadora: ¿Y hay situaciones de abuso como por ejemplo hacer comentarios chistes o gestos sobre la sexualidad de una persona...?

Chico 8: ¡No, qué va! Eso nunca, no se ve.

Chico 4: A veces le llamamos a alguno «marica» o «maricón»..

Chico 1: Sí eso, sí...

Chico 8: ¡Pero hombre, lo de maricón es por jugar!

Chico 4: Sí, sí, es siempre de coña.

Chico 3: ¿Y los «calvos» valen?

Chico 7: Bueno, jeso es la leche!

Chico 4: Pero es que... a ver...si estamos de coña estamos de coña, no tiene nada que ver.

(G2H, líneas 153-160)

Investigadora: ¿E insultos de tipo sexual ...?

Chico 2: ¡Ostras, eso sí...!

Chico 3: ¡Eso es de broma, a mí me lo hacen mucho

Chico 1: No, en serio...no, es de broma

Chico 5: *Entre nosotros sí...*

Chico 8: *Sí de broma yo le llamo «pelo marica», «pelo maricón»*

Chico 4: *¡En serio no!*

Chico2: *¡Eso ya no!*

Chico 4: *Es sólo para chulearse .*

(Grupo 5H, líneas 223-230)

En los anteriores ejemplos los términos «maricón», «marica», «pelo-marica» o «pelomaricón» se aplican no necesariamente a un compañero considerado homosexual. De hecho, tal y como ha destacado Plummer [33], la homofobia debe ser entendida más ampliamente que el mero prejuicio a los homosexuales, funcionando como una forma de controlar las fronteras de las masculinidades aceptables, en las que el fantasma de la homosexualidad, entendido como «no hacer una masculinidad inteligible» está siempre presente.

Otras veces, sin embargo, el término «marica» se utiliza para desprestigiar y humillar a aquellos compañeros que son considerados homosexuales por sus iguales, tal y como se expresa en el siguiente fragmento, en el que como también podemos observar, se destaca de nuevo su carácter de broma benévola, minimizando el daño que puede suponer para el compañero al que se dirige:

Chica 3: *Hay un chaval de nuestra clase así...algo mariquita..., pero no nos metemos mucho tampoco con él, nos reímos a veces...*

Chico 1: *¡Si hasta se ríe él!*

Chica 4: *Más que nada es por detrás de él a él casi no se le dice nada.*

Chico 2: *Siempre que le habla alguien dice: «Siiiiii» (pone voz aguda)*

Chica 3: *Es que va caminando y va con la mano «así» (pone un gesto «afeminado»)*

Chica 1: *Sí, es que tiene detalles así y se comentan, pero sabes nunca se llegó al punto...yo que sé de insultar*

(Grupo 9Mix, líneas 265-273)

Así, junto a ese «otro desviado», categoría en la que se incluiría un amplio abanico de masculinidades subordinadas, tales como el compañero que no es suficientemente valiente para responder a las provocaciones de los otros o el chico blando y patoso para la lucha; estaría el «OTRO DESVIADO» con mayúsculas [34], ese chico no sólo «afeminado», sino «abyecto» que ha transgredido con creces los límites de la matriz heterosexual [14] [15] [19].

Pero no sólo los chicos se sienten llamados a performar su masculinidad, las chicas aspiran también a alcanzar una feminidad ideal que gira en torno al cuerpo, al arreglo, a la vestimenta y a la sexualidad; una feminidad siempre impregnada de heterosexualidad [30] [35], donde la «mirada masculina», presente o imaginada, es la que valida y otorga prestigio. Así, tal y como se observa en la subcategoría **rivalidad entre chicas** (identificada en el 25% de los grupos), en el marco de este contexto heteronormativo las chicas controlan no sólo sus cuerpos, sino también los cuerpos de las otras que son evaluadas (y devaluadas) constantemente a través del discurso «virgen-puta» o «continuo de la decencia» [25], estableciendo unas rígidas fronteras entre la chica ideal y la chica desviada o ininteligible, a través de las que reafirmar la propia feminidad hegemónica:

Chica 1: Es que también...por ejemplo hay gente que trae una minifalda que parece un cinturón al instituto. Ya no es porque se metan contigo sino que no es lugar idóneo para llevarla, no estamos en una pasarela Cibeles, venimos a estudiar. Hay tías que vienen aquí en plan...

Chica 4: Es que yo...el otro día me quedé toda a cuadros cuando iba detrás de ella subiendo las escaleras y tropezó un poco y se le vio todo el tanga.

(Ríen)

Chica 7: ¡Es que si va detrás un chico se mete fijo! ¡Es lo normal!

(G10M, líneas 275-286)

Además, estas rivalidades entre chicas son banalizadas por los chicos que denominan a este tipo de conflictos «tonterías», diferenciándolos claramente de las tensiones que se producen entre ellos, «plenamente justificadas». Lo que encaja plenamente en el discurso del maltrato entre iguales, en el que los problemas de las chicas son habitualmente pasados por alto o tratados superficialmente como agresiones indirectas.

tas sólo cuando trascienden el secreto de los corrillos y pasan de ser murmuraciones o chismes a ser de dominio público [36]:

Chico 3: *Las tías se pelean por cualquier tontería.*

Chico 6: *Pude ser el peinado o la ropa que lleve en ese momento, cosas que no son muy graves.*

Chico 7: *Por el físico, la ropa, o por cosas que hace o deja de hacer, ya sabes...*

Chico 2: *Por líos amorosos...*

Chico 3: *Por tonterías.*

Chico 6: *Yo creo que para que haya una pelea de verdad entre chicos tiene que haber un motivo más importante.*

Investigadora: *Por ejemplo ¿para ti que motivo sería?*

Chico 6: *Pues no sé...quizá si me está insultando bastante tiempo, pues llega un momento que..., o por algo así....peor, no porque me digan que tenis más feos. Que esto entre chicas... si alguna te dice algo así ya se pican todas.*

(G11H, líneas 338-349)

Finalmente en la subcategoría **demostrando afecto** (identificada en por un 4% de los grupos) comprobamos como otras prácticas que podrían ser consideradas abuso o acoso sexual, y que de hecho en cualquier otro ambiente lo serían – por ejemplo en el contexto laboral o en el transporte público-, no son sólo banalizadas en la escuela, sino que incluso son positivizadas e interpretadas como muestras de afecto [37]:

Investigadora: *¿Y hay algún comentario de tipo sexual o gestos o insultos?*

Chica 2: *Si...*

Chico 2: *(-Interrumpe a chica 2-) ¡No hombre, acoso sexual no hay!*

Chico 3: *En clase no hay demasiado de eso.*

Chico 2: *Lo típico es un poco de vacile, pero no es... ¡Hay poco de eso!*

Chico 3: *La verdad no, no hay acoso sexual*

Chico 1: *Entre mujeres y hombres, alguna tontería, algún vacile, cachetes...*

Chica 3: *Por aburrimiento más que nada*

Chico 2: *¡Exacto!*

Chico 1: *Sólo para meternos un poco.... yo qué sé, que pasa por ahí alguna y le dices, comentas, te arrimas.*

Chica 3: *Es con cariño.*

Chico 2: *Sí, con cariño, y para echarnos unas risas...y porque ya es típico decirlo.*

(G6 Mix, líneas 208-219)

Además, en el contexto interactivo de la conversación de grupo se observa como son ellos quienes monopolizan el discurso, interrumpiendo incluso a las chicas que intentan expresar su opinión. Asimismo, podemos identificar una ambivalencia en sus expresiones, mientras una de ellas titubea al expresar que sí hay situaciones de acoso sexual en el aula, la otra chica que participa de la conversación se limita a señalar que tales situaciones constituyen muestras de cariño por parte de sus compañeros.

3. Conclusión

En este trabajo hemos hecho una lectura de la dinámica *bullying* desde una perspectiva integradora en el marco de la Teoría *Queer*, especialmente atenta a la dimensión del género. En este contexto de estudio las narrativas del alumnado de secundaria evidencian las limitaciones del análisis clásico y dualista de la problemática, que define el fenómeno en base a criterios de intencionalidad –en los discursos analizados podemos leer entre líneas que no siempre hay un deseo consciente de dañar a la víctima- y sistematización – si atendemos a la naturaleza de estas situaciones veremos que un solo incidente podría tener efectos devastadores-, y lo analiza desde una perspectiva individual y patologizadora –desatendiendo variables socioculturales tales como el género-. Y pone de relieve los efectos discursivos de este análisis tradicional que podrían influir al alumnado a la hora de banalizar, justificar e incluso defender las «bondades» de todas las situaciones que se han incluido en la categoría *crueledades (hetero)normativas*.

Específicamente en relación al género, los discursos de los y las adolescentes sobre las diferentes situaciones de maltrato entre iguales ponen de manifiesto que el *bullying* es un fenómeno fuertemente generizado, una forma más de hacer el género, de performar feminidades y masculinidades hegemónicas en el aula, imitando y repitiendo las nor-

mas de género, y castigando a aquellas personas que las transgreden [3] [7] [8] [21] [38] [39] [40].

Así, en relación a las **características que exhiben las masculinidades inteligibles a través a la práctica de la violencia**, es importante recordar que la masculinidad hegemónica se representa por los chicos «moderadamente duros» [31] que protagonizan la lucha en el patio del colegio y practican la agresión en los finos márgenes del juego y la violencia, prácticas a las que Renold [21] ha denominado «*juegos de violencia*», entre los que destacaría un paquete formado por *comportamientos sexualizados sexistas y homófobos*, tales como insultar a las chicas, compararlas por el tamaño de sus pechos, ensalzar o inventar «proezas (hetero)sexuales» o humillar a los chicos «subordinados» [27] [31]; y *agresión física o verbal*, a través de un rango de prácticas corporales de dureza y violencia, involucrándose en peleas o a través de bromas pesadas en las interacciones informales con sus iguales [27] [41] [42] [43] [44]. Además, junto a su participación en estos juegos de violencia, los chicos hegemónicos son también capaces de desplegar otro tipo de comportamientos que les encumbran en su «hegemonía» valiéndoles el apelativo de «*héroes protectores*», uno de los mayores arquetipos de la masculinidad deseable. Estas prácticas de heroicidad encumbran su masculinidad a la vez que les diferencian de los agresores o *bullies*. Así, estos actos de violencia son normalizados en las aulas y diferenciados de otras formas no normalizadas de violencia o agresión, que sí son etiquetadas como *bullying*, puestas en práctica por los chicos hiperagresivos o matones [26].

En relación a la **feminidad inteligible a través de la práctica de la violencia**, es interesante poner de relieve como las chicas hegemónicas controlan las fronteras de las otras a través de las «*mezquinidades*» y *crueledades diarias*, posicionándose en relación a las jerarquías sexuales, utilizando los discursos de sexualidad, apariencia y comportamiento en torno al continuo de la decencia [45] en los espacios privados de su grupo de amistades como un modo de construir y controlar la feminidad deseable [21] [25] [28]. Además, al igual que sucede con la violencia desplegada por sus compañeros inteligibles, tales comportamientos de regulación heterosexual y negociación intersubjetiva empleados por las feminidades ideales tienden a no ser categorizados como *bullying*, a menos que estas prácticas traspasen los rumores del grupo y se conviertan de dominio público del aula y

de la escuela [46], o cuando la agresión se ejerza más allá de las formas relacionales.

Así, en esta performance del género inteligible observamos como el «otro» representa un papel crucial, hasta el punto de que sin éste no sería factible reproducir y construir una identidad de género dentro de los márgenes de la matriz heteronormativa [14] [15]. Desdibujándose, como apunta la Teoría *Queer*, los límites entre el centro y los márgenes, entre lo normal y lo anómalo. ¿Pero quiénes son los otros y las otras? Como las narrativas apuntan «LOS OTROS» con mayúsculas son los chicos que exhiben una «masculinidad por defecto» o «afeminados, en la misma línea «LAS OTRAS» son las chicas «hipersexuales» que se extralimitan en el continuo de la decencia [40] [43] [45]. Esta diferencial valoración de la inteligibilidad de chicos y chicas responde, por un lado, a la sobrevaloración que la sociedad patriarcal hace de los rasgos y roles instrumentales frente a la infravaloración de los expresivos; y por otro, al doble rasero sexual que inhibe y castiga la sexualidad femenina. En este sentido es necesario llamar la atención de que no sólo los y las adolescentes LGTB son el blanco de las prácticas de otredad sino todos aquellos escolares que de algún modo trasgreden la conformidad de género. De hecho, la propia Butler, pone de relieve que no es posible perfomar el género infinitamente sin mostrar cierta «incoherencia de género», pues el sujeto es un lugar de ambivalencia que no está totalmente determinado por el poder [47].

En definitiva, el *bullying* es una «práctica de otredad de género» que la primera autora de este trabajo también ha denominado en el título de su tesis doctoral «práctica(s) de control heteronormativo» [7]. Poniéndose de relieve la necesidad de avanzar hacia nuevas políticas de prevención e intervención que asuman el carácter complejo, intersubjetivo y especialmente generizado de la problemática.

Referencias

- [1] OLWEUS, Dan (2010): «Understanding and researching bullying. Some critical issues», en: Shane Jimerson, Susan Swearer y Dorothy Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York & London: Routledge, 9-33.
- [2] SMITH, Peter K. (2004): «Bullying: Recent Developments», *Child and Adolescent Mental Health*, 9/3, 98-103.
- [3] CARRERA, María Victoria, Renée DEPALMA y María LAMEIRAS (2011): «Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings», *Educational Psychology Review*, 23/4, 479-499.

- [4] CARRERA, María Victoria *et al.* (2013): «Bullying in Spanish secondary schools: Gender-based differences», *The Spanish Journal of Psychology*, 16/21, 1-14.
- [5] ORTEGA, Rosario, Rosario DEL REY y Joaquín A. MORA-MERCHÁN (2001): «Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- [6] OLWEUS, Dan (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- [7] CARRERA, María Victoria (2010): *Maltrato entre Iguales en Educación Secundaria Obligatoria: Prácticas de Género y Control Heteronormativo. Tesis doctoral no publicada*. Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo.
- [8] CARRERA, María Victoria (2013): «Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela», *Revista Iberoamericana de Educación*, 61/2, 2-12.
- [9] KEDDIE, Amanda (2009): «Some of those girls can be real drama queens: issues of gender, sexual harassment and schooling», *Sex Education*, 9/1, 1-16.
- [10] COLLINS, Kaithlyn, Gerard MCALEAVY y Gary ADAMSON (2004): «Bullying in schools: A northern Ireland study», *Educational Research*, 46, 55-71.
- [11] CARRERA, María Victoria *et al.* (2013, online first): «Bullying among Spanish Secondary Education Students: The role of gender traits, sexism and homophobia», *Journal of Interpersonal Violence*, <http://jiv.sagepub.com/content/early/2013/05/29/0886260513488695>.
- [12] GINI, Gianluca. & Tiziana POZZOLI (2006): «The role of masculinity in children's bullying», *Sex Roles*, 54, 585-588.
- [13] YOUNG, Robert y Helen SWEETING (2004): «Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behaviour: A gender diagnostic approach», *Sex Roles*, 50, 525-537.
- [14] BUTLER, Judith (1990): *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- [15] BUTLER, Judith (1993): *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*. London and New York: Routledge.
- [16] BUTLER, Judith (2008): «Entrevista con Judith Butler», en Elvira Burgos, *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros, 395-423.
- [17] FUSS, Diana (1991): *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge.

- [18] SEDGWICK, Eve K. (1990): *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press.
- [19] KRISTEVA, Julia (1982): *The Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press.
- [20] BURGOS, Elvira (2008): *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.
- [21] RENOLD, Emma. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge.
- [22] WOODHEAD, Martin y Dorothy FAULKNER (2000): «Subjects, objects or participants? », en: Pia Christensen y Alison James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices*: London: Falmer Press, 9-33.
- [23] GUBRIUM, Jaber F. y James A. HOSLSTEIN (2001) (Eds.): *Handbook of Interview Research. Context and Method*. London: Sage.
- [24] GOETZ, Judith P. y Margaret D. LECOMPTE (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- [25] YOUDELL, Deborah. (2005): «Sex-gender-sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools», *Gender and Education*, 17/3, 249-270.
- [26] RINGROSE, Jessica y Emma RENOLD (2009): «Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school», *British Educational Research Journal*, 4, 1-24.
- [27] WELLARD, Ian. (2002): «Men, sport, body performance and the maintenance of "exclusive masculinity" », *Leisure Studies*, 21, 235-247.
- [28] DUNCAN, Neil (1999): *Sexual bullying: gender conflict and pupil culture in secondary schools*. London: Routledge.
- [29] LAHELMA, Elina (2002): «Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? », *Gender and Education*, 1/3, 295-306.
- [30] REAY, Diana (2002): «Shaun's story: troubling discourses of white working class masculinities», *Gender and Education*, 14/3, 221-234.
- [31] CONNELL, Robert W. y James W. MESSERSCHMIDT (2005): «Hegemonic masculinity: Rethinking the concept», *Gender and Society*, 19/6, 829-859.
- [32] RENOLD, Emma (2004): «"Other" boys: negotiating non-hegemonic masculinities in primary school», *Gender and Education*, 16/2, 247-266.

- [33] PLUMMER, David C. (2001): «The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia», *Journal of Adolescence*, 24, 15–23.
- [34] RIVERS, Ian. y Helen COWIE (2006): «Bullying and Homophobia at UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery», *Journal of Gay and Homosexual Issues in Education*, 3/4, 23–36.
- [35] GILL, Rosalind (2007): «Critical respect: The difficulties and dilemmas of agency and, choice for feminism: A reply to Duits and Van Zoonen», *European Journal of Women's Studies*, 14/1, 65–76.
- [36] BRIGHT, Robin (2005): «It's just a Grade 8 girl thing: aggression in teenage girls», *Gender and Education*, 17/1, 93–101.
- [37] MILLS, Martin (2001): *Challenging violence in schools: an issue of masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- [38] PLATERO, Raquel (2008): «La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid », *Informació Psicològica*, 94, 71–83.
- [39] PLATERO, Raquel (2010): «Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas», *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 39–58.
- [40] BLAYA, Catherine, DEBARBIEUX, Eric y LUCAS, Beatriz (2007): «La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos», *Revista de Educación*, 342, 61–82.
- [41] BENYON, John (2002): *Masculinities and culture*. Buckingham: Oxford University Press.
- [42] GARCÍA, Antonio A. (2010): «Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes», *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 59–78.
- [43] LOMAS, Carlos (2007): «La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad », *Revista de Educación*, 342, 83–102.
- [44] HERNÁNDEZ, Fernando *et al* (2007): « El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades», *Revista de Educación*, 342, 103–126.
- [45] DUIJS, Linda y Liesbet VAN ZOONEN, L. (2006): «Headscarves and Porno-Chic: Disciplining Girls' Bodies in the European Multicultural Society», *European Journal of Women's Studies*, 13/2, 103–117.
- [46] BESAG, Valerie E. (2006): «Bullying among girls: friends or foes?», *School Psychology International*, 27, 535–551.

[47] BUTLER, Judith (2001): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra (Orig. 1997).

ANÁLISE DO COMPROMISO E DA IGUALDADE A TRAVÉS DA HISTORIA AUDIOVISUAL DAS MULLERES UNIVERSITARIAS GALEGAS DURANTE O FRANQUISMO

Ángel Rodríguez Gallardo e María Victoria Martins Rodríguez
anrogall@uvigo.es e vikimaro@uvigo.es
Universidade de Vigo

Resumo – A partir dun corpus de vinte e cinco entrevistas realizadas dentro do proxecto *Compromiso e Igualdade. Mulleres Universitarias Galegas durante o franquismo*, analizamos, desde o esquema ideolóxico educativo da ditadura, diversos aspectos relacionados coa historia familiar e educativa feminina. Esta análise realízase desde unha perspectiva interdisciplinar, empregando categorías procedentes da historia do franquismo, da historia da educación, da historia cultural, da análise do discurso e das historias de vida.

1. Introducción

O Proxecto *Compromiso e Igualdade. Mulleres Universitarias Galegas durante o Franquismo*²³ constitúe o primeiro fondo de memoria audiovisual de testemuñas de mulleres universitarias galegas que ten por obxecto establecer pautas de análise sobre diferentes aspectos sociopolíticos, históricos e culturais que inciden na evolución do acceso e consolidación de mulleres na Universidade desde a ditadura franquista, aínda escasamente investigado²⁴.

Realizáronse un total de vinte cinco entrevistas de mulleres que posúen a condición de teren sido universitarias durante o período dita-

²³ O proxecto CIMUGA foi realizado na Universidade de Vigo, coa participación das Facultades de Filoloxía e Tradución e a Facultade de Comunicación Audiovisual, a colaboración da Unidade de Igualdade desa mesma Universidade e tamén a Facultade de Comunicación da Universidade de Santiago de Compostela. O proxecto foi financiado polo Ministerio da Presidencia, PRE 81.1/2011. Forman parte do equipo de investigación: Ángel Rodríguez Gallardo (IP), María Victoria Martins Rodríguez, Bibiana Juanes Fariñas, Paulino Pérez Feijoo, Astrid Abal Gómez e Alfonso Rivera.

²⁴ A investigación sobre a muller universitaria tense centrado fundamentalmente nos períodos anterior e posterior ó franquismo, ou en determinadas áreas como a Medicina ou as ciencias experimentais.

torial e que se implicaron na construción dunha sociedade máis igualitaria desde diferentes perspectivas e distintos ámbitos. A recuperación destas memorias persoais pretende estruturar un núcleo documental-audiovisual que permita a utilización de métodos interdisciplinares de investigación²⁵ e ó mesmo tempo evitar a perda do relato de mulleres clave ou de referencia, como representantes de grupos socioprofesionais e como promotoras de reivindicacións de igualdade social.

Na elección deste grupo de mulleres tivéronse en conta fundamentalmente tres tipos de criterios: o cronolóxico (mulleres nadas nas décadas dos anos vinte, trinta, corenta e cincuenta do século XX, tendo como límite o ano 1952²⁶; o disciplinar (estudantes de Belas Artes, Filosofía e Letras, Farmacia, Medicina, Dereito, Maxisterio, Arquitectura, Xornalismo, Químicas, Matemáticas, Económicas); e o profesional (investigación, docencia, empresa). Traballamos cunha entrevista semidirixida e contextualizada que permite por un lado realizar análises de tipo comparativo e contrastivo, e por outro individualizar cada unha das figuras dentro da súa especificidade persoal.

O traballo con mulleres universitarias permite a utilización de entrevistas de longa duración, ó tratarse dun colectivo que posúe máis elementos auxiliares de memoria (fotografías, textos,...) e que ten deixado unha maior pegada documental²⁷.

²⁵ En aras da interdisciplinariade do proxecto (Borderías, [1]), nos resultaron de moita utilidade Durán ([2], [3] e varios dos estudos incluídos en [4], Barrera Peña e López Peña [5], Capel [6], Ortiz ([7], [8], [9]), Fernández Villanueva [10], García de León ([11], [12], [13],[14]), Ortiz e Becerra [15], Ballarín ([16], [17]), Sanz Rueda [18], García de Cortázar [19], Flecha [20], Magallón [21], Santesmases [22], Sanchidrián [23], Montero [24], Delgado [25], Folguera [26], García Colmenares [27].

²⁶ Introduciuse este ano como límite de nacemento para facer coincidir o seu período de estudos cos límites cronolóxicos da ditadura franquista.

²⁷ Entre o material aportado polas entrevistadas dispoñemos de manifestacións escritas o iconográficas populares, do tipo de dedicatorias, debuxos, cómics artesanais...; manifestacións escritas de contido social, cultural e político como folletos, cancioneros, recortes de prensa, boletíns estudiantís...; manifestacións escritas de carácter administrativo e/o académico como estatutos de facultades e/o universitarios, programas de materias, solicitudes de exención de materias... En cuanto ás fotos, predominan as fotos de grupos de estudantes en espazos académicos de diferentes niveis educativos ou en actividades de ocio. As posibilidades de análise deste material en relación coa documentación obtida vía audiovisual son inmensas porque permite examinar, en-

O proxecto ten un marcado interese social por mor da persistente invisibilidade do colectivo feminino na historiografía relativa ó período franquista e que neste caso ten como consecuencia o esquecemento do papel xogado polas mulleres con estudos universitarios na creación de enclaves democráticos e igualitarios durante este período dentro de sectores sociais e profesionais moi variados e que son por elo responsables da creación do sistema democrático posterior a 1975. Neste sentido nos interesan tanto os mecanismos como as condicións de cambio social xeneradas polas universitarias do franquismo, así como o papel xogado pola Universidade nese proceso.

2. A muller no esquema ideolóxico educativo franquista.

A educación das mulleres durante o franquismo estaba sustentada nun esquema que atravesaba a sociedade vertical e horizontalmente. Ás normativas institucionais, sumábase un imaxinario social que envolvía ás estudantes durante toda a súa traxectoria educativa e que pesaba sobre os seus desexos e as súas expectativas socioprofesionais.

Se atendemos ó ámbito ideolóxico institucional, o novo réxime instaurado tralo golpe militar defendía o fogar como espazo «natural» das mulleres, polo que consideraba que a súa formación e a súa perspectiva vital debían orientarse cara a función de esposa e nai. Só excepcionalmente a muller podería integrarse nun ensino de carácter superior, que debía en todo caso seguir unha orientación cristiá e plenamente española [29].

Esta situación explica que se avogase por una formación segregada por sexos, coa que poder apuntalar as distintas funcións sociais derivadas da condición sexual das persoas. Para as mulleres defendíase unha formación de carácter xeral ou básica, na que se incluían materias específicas como as «Enseñanzas del Hogar»²⁸, e fortemente imbuída

tre outros aspectos, os significados subxectivos que as entrevistadas lle conceden a o conservado. A bibliografía sobre a escritura cotiá, entendida como as manifestacións escritas producida en contextos «cotiáns» (cartas, diarios, axendas, folletos, cadernos escolares, etc.), é nestes momentos moi significativa. Vid. Rodríguez Gallardo [28] e a bibliografía alí citada para un estado da cuestión.

²⁸ Orden de 16 de outubro de 1941 pola que se establecen en todos os Centros de primeiro e segundo ensino as disciplinas de Educación Política, Física e Deportiva, e as de iniciación nas Ensinanzas do Fogar, baixo a inspección e a vixilancia do Frente de Juventudes, BOE 18 de outubro de 1941.

de esencias relixiosas e morais. No caso do ensino superior, consideráronse algunhas especialidades como «idóneas» para o sexo feminino, converténdose así carreiras como Maxisterio, Enfermería²⁹ ou Farmacia en estudos fundamentalmente femininos. Na entrevista realizada a Tarsy Carballas, esta fai alusión a maior ou menor aceptación das mulleres segundo as diferentes carreiras:

mi madre quería que estudiara Farmacia porque era la carrera de las chicas, (...), también eran las Humanidades, pero, la carrera de las chicas era (...) hacerse maestra,... Era una vía de salida (...) sobre todo del rural, y (...) a mi Medicina no me gustaba, (...) te recibían con uñas y dientes, entonces había muy pocas mujeres en (...) en eso³⁰

Na realidade o Réxime non necesitou prohibir o acceso das mulleres dunha forma explícita, xa que a propia sociedade representada pola familia, as relacións sociais e os/as propios/as docentes nos diferentes tramos educativos, se ocupaban de recomendar e de moldear as personalidades das nenas para encamiñalas cara ese futuro preconcebido. O réxime contou cun certo consenso social ao respecto da exclusión das mulleres do cumio académico e profesional. Existía unha considerable presión social –en forma de proceso de estigmatización social e discursiva³¹– sobre as mulleres que ambicionaban ingresar nos denominados estudos «nobres» como Medicina ou Dereito, e mesmo nas carreiras técnicas, como Arquitectura ou Enxeñería³².

²⁹ Recordemos que Maxisterio e Enfermería non obtiveron a consideración de carreira universitaria ata a década dos 70.

³⁰ Realizouse unha transcripción literal do relato das entrevistadas, aínda que non se adecúe á norma oficial da lingua galega.

³¹ Mecanismos discursivos de agresividade do tipo de clasificalas como «marisabidillas» ou como «marimachos», coa intención de evidenciar a súa desviación intelectual ou sexual respecto do correcto socialmente.

³² Pódese consultar Bort e Sánchez de Zavala [30] para entender o contexto: «De nada vale la ausencia de discriminaciones legales que pueda haber en cuanto a la enseñanza del muchacho y la muchacha si la sociedad entera examina a las jóvenes al estado de sombra del varón, si los tribunales de examen pueden, sin que haya protesta eficaz, cerrarles el paso a determinadas profesiones o si –cosa que permite, refuerza y, en definitiva, sustenta lo anterior– son ellas mismas las que, habiendo asumido el papel que se las fija (¿qué otro recurso cabe a la mayoría?), o no intentan sacar partido de las posibilidades de instrucción legalmente abiertas o no adoptan una actitud de enérgica repulsa de tales discriminaciones.»

Pero algunhas mulleres, tamén as súas familias, saíronse da norma apostando polos estudos superiores como un medio de desenvolvemento persoal e profesional. Accederon inicialmente de forma máis habitual ás carreiras máis feminizadas, para posteriormente ir ganando espazo en áreas que tiñan sido moi reticentes á entrada de mulleres. Unha vez que acceden á universidade, serán os colectivos académicos e profesionais ou a propia lexislación noutros casos, os que se ocupaban de restrinxir as opcións académicas ou profesionais das tituladas.

En todo caso, e malia ás dificultades, lograron continuar o camiño aberto desde 1910, e aínda que con moitos atrancos e moitas limitacións conseguiron pasar polas aulas universitarias, coa influencia social, cultural e ideolóxica que este feito conleva. A universidade abriu un novo mundo afastado dos colexios de nenas, do rezo e da comunión diaria. Consequiron construír a súa autonomía, establecer dinámicas de responsabilidade profesional e introducirse en redes de sociabilidade alleas ao mundo tradicional feminino. Ademais, asumiron actividades complementarias como as viaxes ou as dinámicas culturais e políticas, que as axudaron a construír a súa propia identidade desviada do modelo predeterminado polo franquismo.

3. A educación familiar.

Intentamos coñecer o seu contexto familiar, a súa extracción socioeconómica e a formación recibida. Prevalecen as mulleres que residen en ambientes urbanos ou semiurbanos, que posúen ascendentes caracterizados por unha maior formación e profesionalidade paternas mentres as nais se dedican a atender o fogar³³. García de León (2001: 429) ten sinalado a influencia da figura paterna *non tradicional* que se implica na educación das fillas.

Con todo, na súa maioría as entrevistadas sinalan a influencia das súas nais na súa educación. Esther Fernández refírese á «inteligencia natural» da súa nai para comprender o contexto no que vivían e tomaban decisións que afectaban ás súas fillas³⁴. Así o expresa Carmen Porto, médica entrevistada para este proxecto:

por parte de meu pai, el quería darlle efectivamente estudios aos fillos, pero aos homes; as mulleres dicían que tiñamos que

³³ A grande maioría define a profesión das súas nais como amas de casa. Nalgún caso a nai desempeña unha labor profesional como mestra.

³⁴ Entrevista a Esther Fernández Fernández, A Coruña, 18 de xuño de 2012.

aprender unha labor e que tiñamos que aprender a coser, para ser modistas. Pero miña nai era todo o contrario. (...) pois quixo que estudiáramos todos.

É posible chegar a establecer un rol poliédrico de nais «coidadoras, conselleiras, cómplices». As nais asumen o seu rol familiar condicionadas polo contexto represivo franquista, pero son conscientes da importancia da autonomía personal e da formación das súas fillas, nas que proxectan algúns dos seus frustrados desexos dunha mellor educación e, sobre todo, dunha maior independencia económica:

miña nai e miña tía sempre nos insistiron moitísimo a miña irmá máis a min, que nos o que tiñamos que facer era estudar, facer unha carreira, i ser independentes economicamente dos nosos futuros maridos, si é que os tiñamos. Eu recordo unha frase de miña nai, que sempre decía: que non vos pase como a min, que teño que pedirlle diñeiro a teu pai para mercar unha barra de labios³⁵

Como sinala Flecha [20] na súa investigación acerca das primeiras universitarias, aínda que a súa procedencia socio-cultural podía ser diversa, todas elas tiñan en común pertencer a familias que abrigaban expectativas no futuro das súas fillas. Cómpre salientar que esta consideración para coas súas fillas, non se daba para o caso das súas donas, como exemplifica M^a Mercedes Lires na súa entrevista:

miña nai tiña formación básica cando casou co meu pai. Estaba preparando oposicións a funcionaria de correos, (...) Pero meu pai, como bo home da súa época, pois considerou que miña nai non podía traballar fóra, i nunca lle permitiu traballar fóra. I a miña tía, que era unha excelente modista, e que viviu sempre connosco na casa, tampouco nunca lle permitiu que cosera nin sequera para xente do barrio. Meu pai consideraba que as mulleres debían de estar na casa³⁶

O apoio incondicional das nais chega nalgúns casos a desafiar a autoridade paterna, converténdose esta complicidade nun acto de transgresión. Carmen Porto relata esta circunstancia na súa biografía:

³⁵ Entrevista con M^a Mercedes Álvarez Lires, Pontevedra, 19 de novembro de 2012.

³⁶ Ídem.

cando terminei o bachiller meu pai (...) díxenlle que quería estudar Medicina e díxome que no.. que (...) Medicina que só-lo a estudiaban as marimachos. Entón eu (...) dacordo coa miña nai, ela foi unha encubridora, (...) empecei Medicina e a el díxenlle que estaba estudiando Farmacia³⁷

En todos os núcleos familiares analizados mantense unha educación diferenciada para fillos e fillas, tendendo a valorarse os estudos como un medio de progresión persoal e social. Conflúen esos ámbitos familiares en pertencer a familias con certas inquietudes culturais e que non dubidan en realizar significativos esforzos para que os seus fillos e as súas fillas reciban unha educación que permita que a familia avance o prospere. Con todo, en moitos casos, procúrase que os estudos escollidos polas fillas se adecúen a profesións apropiadas a súa condición de xénero.

4. Educación institucional primaria e secundaria.

Entendemos que é posible extraer elementos de análise a partir do tipo de centros escolares nos que as entrevistadas realizaron os seus estudos. A entrevista dános achegas sobre a formación recibida a través das e dos docentes, das materias impartidas, dos textos escolares, da formación científico-técnica, política e relixiosa, e tamén a través das actividades extraescolares e de ocio e da convivencia co resto do alumnado.

Prestamos especial atención a determinadas materias específicas da época e do xénero feminino, como a Formación para o Fogar, o Deporte ou a Formación do Espírito Nacional, a través das cales as nenas entraban en contacto coas organizacións do réxime. Recibían escasa formación política e unha formación deportiva sumamente deficiente e moralizante. En xeral, esta estaba baseada nas recorrentes táboas ximnásticas que se realizaban cunha vestimenta máis recatada que deportiva.

A maioría das entrevistadas acudiron a centros relixiosos, considerados máis idóneos para a formación das nenas. Aquí recibían non só os contidos académicos senón tamén unha significativa formación moral centrada fundamentalmente ao redor do concepto de «pecado», cunha especial incidencia no «pecado da carne»: a simple visión do

³⁷ Entrevista con Carmen Porto Vázquez, Santiago de Compostela 12 de xuño de 2012.

corpo espido era considerado tabú, polo que mesmo as explicacións de carácter biolóxico eran obviadas durante toda a formación das nenas.

Os rituais relixiosos, as misas, os rosarios, os exercicios espirituais, formaban parte da cotidianidade das alumnas:

O réxime de internado era completamente represivo. Completamente absurdo ó mesmo tempo, (...) mui marcada á cuestión da obediencia, a calquer tipo de situación. [...] Eu soñaba, tiña pesadelos, i había unha monxa que dormía con nós, no mesmo dormitorio, que eran estes dormitorios prolongados, cunha cama ó carón da outra. Tiñaste que axeonllar para desvestirte coa luz apagada. Mentras tanto, a monxa rezaba para que non tiveras malos pensamentos. (...)»³⁸

Aínda que as familias e as personalidades concretas das nenas xogan un papel importante, en xeral a cuestión do pecado e a ameaza de castigo - «arder en el fuego eterno»³⁹ - perturbaron as infancias e as adolescencias destas mulleres, ofuscaron os seus primeiros cuestionamentos racionais⁴⁰, deron lugar a serios problemas sobre o coñecemento e o control do seu propio corpo e, por suposto, colocaron as relacións co outro sexo nunha situación en certos casos incómoda, sobre todo porque a maioría procedía de centros de ensino segregado:

o único era a relación co home, aí si. Aí era un medo, incluso na miña casa, ¿no? Onde estaban un pouco aterrorizadas que puidese ter un fillo, ¿non? Caer embarazada. Eso era un horror para miña nai⁴¹

³⁸ Entrevista con Margarita Ledo Andión, Santiago de Compostela, 12 de xuño de 2012.

³⁹ Entrevista con Dorotea Bárcena, Santiago de Compostela, 29 de maio de 2012.

⁴⁰ En moitos casos, os primeiros cuestionamentos proceden tamén de actividades relacionadas co ocio (leídas, cine, cultura). Así o relata Carmen Parada: «É que vía que na vida tan rutinaria, tan patriarcal, tan tradicional, non me gustaba nada. Entón, eu vía moitas películas, e vía cómo vivían en Estados Unidos, por exemplo. Había periodistas, as mulleres traballaban, poñían pantalóns, vestíanse como lles daba a gana, eran independentes, i eu quería ser así».

⁴¹ Entrevista con Camiño Noia Campos, Vigo, 8 de maio de 2012. Nunha liña similar, Mercedes Suárez Pazos manifesta o seguinte: «a muller non ten sexualidade, como non ten sexualidade, non pode pecar, excepto que haxa un home polo medio. De aí que a relación mui directa (...) íntima entre nenas era

5. Educación universitaria e vida profesional.

O paso pola universidade é decisivo para todas as entrevistadas, tanto para a súa formación académica como para o seu compromiso profesional, mesmo para o seu compromiso político e social. O paso polas aulas universitarias dálles identidade, visibilízaas e confórmaas como axentes sociais a través da súa inserción na actividade pública, de forma regrada ou informal, participando tanto en actos académicos como en actividades políticas ou culturais. Todo o referido á universidade é relacionado por estas mulleres con apertura mental, con riqueza intelectual e, en definitiva, con expansión vital:

para min foi a apertura a un novo mundo por completo. Foi de unha extraordinaria riqueza, intelectual de todo tipo. Abriume a mundos que seguen abertos loxicamente. O considero como unha enorme riqueza. Non as aulas en concreto, tan só, senón todo o entramado, todo o mundo da relación.⁴²

5.1. A elección de estudos

É este un ítem que adquire un significativo interese na construción da entrevista, xa que a elección de estudos marca en parte a traxectoria profesional da entrevistada. Varias das cuestións céntranse na influencia externa social e familiar en tal elección, nos referentes utilizados e nas dificultades para acceder a determinados estudos, por causa dos prexuízos en torno á idoneidade de determinada formación para as mulleres ou tamén á distancia entre o centro de estudos e o domicilio familiar⁴³. Estas reflexións permitennos unha análise sobre a coherencia da decisión en función da traxectoria familiar, personal e escolar, ou, de ser o caso, se a decisión resulta ou non sorprendente.

normal, pero normalísimo. Ir do ganchete, darlle bico, nadie decía nada, eran mulleres (...) É dicir, o problema era sempre o contacto entre os sexos». Mercedes alude na súa entrevista aos cambios de roles sexuais ou á concepción da perda da virxindade, que mostran os procesos de autorreflexión e concienciación que levaron a cabo moitas mulleres durante o seu período universitario.

⁴² Entrevista con María Xosé Rodríguez Galdo, Santiago de Compostela, 21 de xuño de 2012.

⁴³ Tarsy Carballas relata que unha das súas vocacións era Matemáticas, pero «en aquel entón había que irse a Madrid, eso era un valor añadido para mis padres».

A xeración de mulleres da posguerra houbo de condicionar a súa vocación tanto como para verse obrigadas a formarse noutras disciplinas distintas aos seus intereses. A recomendación familiar foi definitiva á hora de cursar estudos «axeitados» para o seu sexo, como o Maxisterio, ou de imposibilitar a matrícula noutros considerados impropios das mulleres, como a Medicina.

As entrevistas revelan que a elección de estudos acabou converténdose nun nó argumentativo da vida destas mulleres. Constrúe e marca a súa traxectoria vital e profesional, e obrígaas a empregar referentes diversos para asumir ou rexeitar as recomendacións ou as imposicións do seu entorno máis próximo. En todo caso, resulta significativa a perseveranza destas mulleres, que acceden a realizar os estudos que lles impoñen, pero despois os utilizan para exercer unha profesión que as independice – exercendo como mestras, por exemplo- e que lles permita matricularse nos estudos superiores que realmente desexaban.

5.2. O mundo universitario

Xa que o proxecto incide na traxectoria universitaria feminina, varias das cuestións céntranse no profesorado e nas materias que imparten, nas relacións coas compañeiras e compañeiros, e nos diferentes espazos de actividades académicas ou extraacadémicas.

Nalgúns casos, o profesorado houbo de enfrontarse coa primeira xeración de mulleres que acudían a un aula universitaria, máis aínda, coas que optaban por facer unha carreira académica en lugar de inclinarse pola docencia no ensino medio.

En certos casos, os docentes non consideraban axeitada a presenza de mulleres neses espazos reservados tradicionalmente aos homes. Varias das universitarias entrevistadas fan referencia a un trato discriminatorio:

Cando o profesor de anatomía explicaba o aparato genital masculino pois ás mulleres decíanos que: «mañana las señoritas están exentas de venir a clase (...)», total que (...) non ibas. Pero cando tocaba o aparato genital feminino non nos decía que non fóramos, encima aínda se regodeaba na explicación do aparato

genital feminino, supoño que sería para que nos sentíramos violentas.⁴⁴

Outra das cuestións relevantes era a decisión do lugar de residencia das rapazas. As residencias de señoritas, que resultaran tan relevantes a principios de século, foron substituídas por residencias relixiosas como opción de vivenda máis idónea para as mozas. Tanto se a familia tomaba esta opción, como se finalmente a enviaban a unha pensión de confianza, o obxectivo final era mantelas en espazos controlados para protexer a moralidade das mozas, cara a elas mesmas e tamén cara ó entorno social. Non será ata a década dos anos setenta do século XX cando aparezan os primeiros pisos de estudante ocupados por mulleres, como síntoma da maior apertura do tardofranquismo⁴⁵.

Con todo, o paso polas aulas universitarias influíu en gran medida no carácter das estudantes, sobre todo tendo en conta que se vai producir o paso dunha formación exclusivamente feminina a outra de carácter mixto e aparentemente laica (aínda que se mantén a asignatura de Relixión⁴⁶). A convivencia mixta nas aulas comportou que as mulleres se viran capaces non só de competir a nivel académico cos seus compañeiros varóns, senón de superalos, tanto como para aspirar a un posto académico como docentes ou como investigadoras. Este autorecoñecemento da súa valía intelectual é un xerme dunha condición igualitaria no terreo profesional⁴⁷.

Noutras ocasións, son os referentes masculinos da época os que empuñan a mulleres máis comprometidas co cambio social a asumir posturas contrarias ó réxime. Non parece detectarse referencias a cuestións de xénero nesta contestación social. Posiblemente, o referente masculino impón maior peso nas dinámicas de acción e intervención social. Porque, como refiren varias entrevistadas, o universitario cons-

⁴⁴ Entrevista a Carmen Porto Vázquez, Santiago de Compostela, 12 de xuño de 2012.

⁴⁵ Entrevista con Teresa Casal García, Pontevedra, 15 de maio de 2012.

⁴⁶ As entrevistadas aluden ao escaso peso desta asignatura nas aulas universitarias.

⁴⁷ Velaí as afirmacións de Dorotea Bárcena: «Hasta que descubrín que unha muller non era igual a un home según a sociedade da época... Eu vivía nun mundo de mulleres, e de repente que os homes fosen algo tan importante. Claro, despois eu quería ser un home tamén, non tes que fregar, non tes que planchar, non tes que cocinar, non tes que limpar. Todas as rapazas decíamos: nos tamén tiñamos que ser homes. Homé! Vaia chollo, ser un home».

trúese xunto co extrauniversitario⁴⁸. O significado do universitario na vida destas mulleres constrúese xunto coas amizades, coas actividades sociais, culturais, políticas e deportivas, coa participación e as relacións coas organizacións do réxime ou con organizacións de oposición ao réxime.⁴⁹

para min era fundamental os grupos de teatro independente, (...) o Cineclub, as conferencias de todo tipo, non te perdías unha, non te perdías unha audición de música comentada, de música clásica.. Se politizaban e veías de que si non se valoraba a música clásica, era pois polo estado en que o réxime tiña á xente,... a ignorancia,...Quero dicir, todo o politizábamos e todo servía e todo nos enriquecía.⁵⁰

Existe un contacto obrigado coas organizacións femininas do réxime franquista, sobre todo a través do Servicio Social Obligatorio, que realizaban a través dun campamento en réxime de internado coa Sección Femenina. Recibían unha formación política especificamente destinada ás mulleres que, segundo o seu relato, non lles interesaba o máis mínimo e da que falan na entrevista con certa desidia. Máis presenza nas súas vidas tiveron as organizacións relixiosas. En certos casos, estas organizacións se incorporaron aos movementos de oposición ao franquismo, como no caso da JEC (Juventud Estudiante Católica), organización da que formaron parte varias das entrevistadas. Noutros casos, algunhas das entrevistadas participaron en colectivos de esquerda ou nacionalistas. En todas estas incipientes organizacións, as cuestións da discriminación de xénero non entran nas súas axendas políticas, primando en todo caso a necesidade de centrarse na loita contra o «inimigo principal», que non era outro que o franquismo.

⁴⁸ Así maniféstase Margarita Ledo Andión: «eu na Universidade non pasaba moito tempo nas aulas, (...) porque tamén o meu tempo o gastaba moito fóra. (...) Pero ese tempo que eu gastaba fóra víñame dinamizado desde dentro do espacio da Universidade. É dicir, as manifestacións, os primeiros porrazos que me deron, as primeiras películas que monteí para a Escola de Xornalismo, con Portabelle, con Xosé María Nunes, o acudir a conferencias, a obras de teatro, a pecharme nunha igrexa. Todo eso leer, leer de todo. Todo eso te viña do ambiente universitario.»

⁴⁹ Sobre a participación das mulleres universitarias galegas nas organizacións antifranquistas, vid *Digna Rabia* [32].

⁵⁰ Entrevista con María Xosé Rodríguez Galdo, Santiago de Compostela, 21 de xuño de 2012.

Esta pasividade en relación á liberación feminina, mesmo nos propios colectivos de esquerda, está nas orixes da perpetuación da discriminación da muller, que moitas delas viviron en primeira persoa cando se converteron en profesionais:

O que non queren facer xa os homes, en lugares en que aí non se move nin diñeiro nin poder, pois aí estamos nos [...] Impresos, papeles, (...) organizar cursos, organizar Erasmus, (...) Vamos ter que nalgún momento dicir: non queremos facelo, non queremos postos de representación, fágano vostedes xa que controlan o poder, (...) Négame a colaborar.⁵¹

5.3. Carreira académica e profesional

Abrimos unha liña de traballo de investigación para empezar a establecer paradigmas de traxectorias de investigación, desde o momento inicial, no que se orixina a posibilidade de permanecer na universidade (con toda a casuística que conleva: ¿porqué nesa área, especialidade ou departamento?) ata a oportunidade de liderar grupos ou equipos de investigación ou de cargos de responsabilidade académica (direccións de departamento, decanatos, reitorías e vicerreitorías, etc). Examinamos as súas traxectorias profesionais e as circunstancias mediatizadoras das mesmas tamén desde o punto de vista máis persoal (matrimonio, soltería, fillos/as, lexislación franquista, conciliación laboral-familiar,...).

Son constantes no relato as referencias ós atrancos sufridos nas súas carreiras académicas. Desde a negativa dos docentes a permitir o acceso de mulleres aos seus departamentos, ata a prioridade dos varóns á hora de optar a prazas universitarias. Na súa promoción universitaria, Álvarez Lires lembra que o Departamento de Química da Universidade de Santiago se resistía a aceptar mulleres, de xeito que estas se vían obrigadas a acudir a outra especialidade onde puideran continuar os seus estudos:

Tira o 68 para adiante, i eu ese mesmo ano falara co catedrático de Química Orgánica, con Rivas, para decirlle que quería (..) traballar en Química Orgánica. O de heroína! O de sempre. Porque sabía que non quería mulleres no laboratorio, a qué me fun meter alí? Vamos a ver. Eu podía ter entrado no laboratorio de Química Analítica, que me querían, que fora sempre.. fixera

⁵¹ Entrevista con Margarita Ledo Andión, Santiago de Compostela, 12 xuño de 2012.

uns exames para ser axudante de laboratorio alí, xa estivera dous anos.. bueno, pues no, pues no señora. (...) Debin de querer seguir a senda de Marie Curie, i alá fun. Entón dixerlle que quería entrar no laboratorio, i el díxome que non. Que non porque alí había trece bestias, contando con el, i que si ademais se metía unha muller pois que..que aquilo lle ía descontrolar o laboratorio; que alí solo tivera unha teresiana, que acabara de catedrática de instituto, i a súa filla, que acabou casando co axudante, e que no, que non quería mulleres. I eu como era moi pesada, pois: don Ignacio..boom, i boom.. hasta que me dixo: mira, chica..chica.. entras si sacas matrícula de honor, si sacas matrícula de honor en mi asignatura, entras. Bueno, bien. Entón examineime por oral, non sei qué..si sacas sobresaliente, no, el díxome sobresaliente. Era un examen oral, con tribunal, tal.. i os axudantes, que fixeron tribunal con el dixéronlle: don Ignacio, la chica lo ha hecho muy bien.. sobresaliente..matrícula de honor.. Deume matrícula de honor. Dixo: pues entonces ya puedes entrar en el laboratorio. Pero despois deume un traballo que ningún home quería, fíxome a vida completamente imposible...⁵²

As complicacións polo feito de ser muller continuaban cando estas se integraban no mundo profesional, sobre todo cando comezaron a exercer en sectores especialmente masculinizados. Nunha visión crítica do ámbito profesional médico, problematízao así María Graña Barcia, ao percatarse como nese ámbito se valoraba máis ao varón médico:

yo ya empecé a observar esos detalles que comento, de que ellos eran los árbitros de la conducta sexual de la mujer, cosa que yo no podía entender. Ellos eran los que cuando una mujer estaba embarazada, el parir, el amamantar, todo era casi decisión de los ginecólogos.⁵³

Tamén fai referencia a doutora Graña a esa inicial desconfianza cando se trata dunha muller profesional, por exemplo no eido da Medicina:

Si, la paciente. O sea, ese mundo, esa dualidad que hay no? Por una parte el.. ahora estamos hablando más en concreto del ginecólogo pero puede ser en general eh?, que el hombre se siente como superior en sus capacidades para cirugía, para trata-

⁵² Entrevista con M^a Mercedes Álvarez Lires, Pontevedra, 19 de novembro de 2012

⁵³ Entrevista con María Graña Barcia, Santiago de Compostela, 19 de xuño de 2012.

mientos hacia la mujer. Pero es que la mujer también.. claro, porque toda esa conducta hace siglos que está establecida, y entonces la mujer también pues tiene como más.. confianza, cree más en su preparación, etc. , cuando es un hombre. Y eso cuando yo estuve en el hospital haciendo mi formación lo vi clarísimo. Era cuando se empezaba a decir que.. o sea, si un médico indicaba algo ni se cuestionaba, ni se preguntaba por segunda vez ni nada; cuando era una médico.. entonces muchas veces decían que: no , es que vino la enfermera para tal.

A arquitecta Milagro Rey Hombre revela as acusacións de lesbiana coas que trataban de denigrala dentro do seu ámbito profesional. Estes feitos amosan a onda larga na permanencia dos estereotipos que funcionaban desde o século XIX para referirse ás primeiras universitarias [20].

Como moitas delas apuntan, a lexislación civil e laboral franquista respecto da muller e a moralidade da época vainas condicionar durante a súa vida profesional. A necesidade da autorización dos seus maridos para exercer determinados actos administrativos⁵⁴ ou para realizar viaxes ao estranxeiro, deu lugar a máis dun conflito que nalgunhas ocasións derivou en ruptura⁵⁵ por falta de comprensión das parellas masculinas ante as actividades profesionais das mulleres. O éxito profesional e a asunción de determinados cargos podía dar lugar a receos tanto dentro do ámbito académico como no familiar:

Había unha diferencia de estatus social grande entre un e outro, aínda que os sueldos eran equiparables pero o estatus social non o era. Eu creo que non asimilou que a muller tuvese un puesto moito máis alto que o del; entonces empezou a fallar a parella, e no ano 84, 15 de abril do 84 pois separeime, e por orden judicial tuvo que abandonar el o domicilio familiar, que por outra parte o domicilio familiar era meu, pero bueno. E bueno, encontreime recen separada, cunhas fillas de catorce, trece, once e oito anos..nove anos, que tuven que sacar adelante,

⁵⁴ A avogada Mercedes Suárez Díaz nos relata como nalgunha ocasión necesitou da autorización do seu marido para realizar un trámite notarial para un dos seus clientes.

⁵⁵ Cando xa era posible legalmente, trala aprobación da lei do divorcio de 1981.

e tuven que ir combinando o desenvolvemento da carreira profesional e ó mesmo tempo o desenvolvemento da familia.⁵⁶

De aí que moitas universitarias optaran por permanecer solteiras, ou se casaban por non ter crianzas, evitando así o problema da conciliación familiar e laboral que segue a lastrar as mulleres profesionais ata a actualidade. Tamén é certo que moitas delas non sentiron tampouco a necesidade de ser nais para poder gozar dunha vida plena, afastándose así novamente do ideal promovido polo franquismo.

En todo caso, a educación franquista funcionou como inductora para que, malia ir ocupando espazos profesionais propios dos homes, fosen as mulleres as que seguisen responsabilizándose das funcións domésticas. Todo o que facía referencia a actividades relacionadas co fogar, ao coidado da casa ou o dos fillos/as, recaía en mans femininas, nas das propias universitarias, nas súas nais ou ben no servizo doméstico:

non había daquela guarderías, eso é bastante importante, pero tiñamos a suerte de que había servizo para dormir na casa, i eu dependía en corpo i alma das muchachas que tiña. (...). Os fillos eran cousa miña. A casa era cousa miña. O sea, era como un ama de casa, pero ademais ía a traballar. Entón, pois era complicado. Salían ademais unha tarde á semana, e esa tarde que salían tiña que buscar unha amiga que se quedara cos nenos. O sea, non era nada fácil.⁵⁷

A vida profesional das mulleres universitarias estivo restrinxida polas convencións sociais, mesmo en ámbitos nos que a parella era tamén universitaria. Porque nas redes de sociabilidade non era habitual a figura da muller traballadora, chegando a provocar certa «incomodidade» nos varóns presionados polo runrún de «non ser suficiente para manter á familia», de aí que a súa muller «traballa, pero non o necesita»⁵⁸.

⁵⁶ Entrevista con Carmen Porto Vázquez, Santiago de Compostela, 12 de xuño de 2012.

⁵⁷ Entrevista con Carmen Parada López, Vigo, 15 de xuño de 2012. Tamén alude a isto Pilar Allegue: «Si tuven problemas cando tuven por exemplo unha .. a miña filla primeira en Madrid (...), unha guardería de Comisiones Obreiras (...), servíume para.. bueno, esas horas nas que eu traballaba quedar a miña filla alí (...)».

⁵⁸ Entrevista con Romana San Luis Costas, Vigo, 15 de xuño de 2012.

Aínda que na actualidade a posición das mulleres ten mellorado exponencialmente no mundo universitario, sobre todo polo elevado nivel de matrícula feminina, pola formación e dirección de grupos de investigación con perspectiva de xénero e polos logros obtidos na cuestión da paridade na xestión académica, certas rémoras, precisamente vinculadas á parálise no crecemento e progreso da sociedade, obrigan a continuar comprometidos/as por una igualdade real no ámbito universitario.

3. Conclusión

O proxecto CIMUGA xustifícase socialmente pola hipermasculinizada historia do franquismo instalada na sociedade española, que se traduciu na invisibilización da participación das mulleres con estudos universitarios na creación dunha sociedade máis igualitaria. Muller e universidade formaron un tándem no que se combinaron o coñecemento e os ideais, para acadar unha evolución social sen precedentes respecto da educación das mulleres e do que esta significa para a consecución de sociedades máis democráticas. Como sinala unha das nosas entrevistadas, Pilar Allegue Aguete, a universidade foi «definidora en todos os sentidos», porque a universidade representou unha toma de posición e «compromiso» absoluto.

Queda patente neste proxecto a relevancia da educación como medio de autodesenvolvemento persoal e de progreso social. As mulleres son conscientes de que o coñecemento e a formación son un paso previo indispensable para ocupar un lugar na sociedade en pé de igualdade. Para logralo, algunhas optarán polo compromiso coa súa profesión, que as converta en profesionais que ocupen o lugar que a súa valía lles outorga, outras polo compromiso por un cambio social que considere a todos os seres humanos iguais en dereitos e oportunidades.

En todo caso, o papel xogado por estas mulleres é sumamente importante porque loitan contra o *establishment* social e político que relegaba á muller no ámbito do doméstico, cunhas raíces tan fondas que tamén elas tiveron que lastrar as súas carreiras académicas coas responsabilidades «propias do seu sexo». As súas carreiras académicas foron carreiras de obstáculos nas que a súa forza e convicción persoal, e noutros casos o apoio das súas familias, das súas nais, ou tamén dalgún membro da comunidade académica e profesional cunha visión máis aberta e racional, se aliaron para poder finalmente acadar un resultado positivo.

Referencias

- [1] BORDERÍAS, Cristina (1995): «La historia oral en España a mediados de los noventa», *Historia y Fuente Oral*, 1/13, 113-129.
- [2] DURÁN, M^a Ángeles (1981): «Una ausencia de mil años: la mujer en la Universidad», en: M^a Ángeles Durán (coord.). *La mujer en el mundo contemporáneo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Seminario de Estudios de la Mujer, 53-67.
- [3] DURÁN, M^a Ángeles (1982): *La investigación sobre la mujer en la Universidad española contemporánea*. Madrid: Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural.
- [4] DURÁN, M^a Ángeles (ed.) (1982): *Liberación y utopía*. Madrid: Akal.
- [5] BARRERA PEÑA, M^a Luisa e Ana LÓPEZ PEÑA (1983): *Sociología de la mujer e la Universidad: análisis comparativo. Galicia-España 1900-1981*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- [6] CAPEL, Rosa (1986): *El trabajo y la educación de España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- [7] ORTIZ, Teresa (1985-86): «La mujer como profesional de la medicina en España contemporánea: el caso de Andalucía (1898-1981) », *Dynamis*, 5-6, 343-366.
- [8] ORTIZ, Teresa (1987): *Médicos en la Andalucía del siglo XX. Número, distribución, especialismo y participación profesional de la mujer*. Granada: Fundación Averroes.
- [9] ORTIZ, Teresa (2006): *Medicina, Historia y Género, 130 años de investigación feminista*. Oviedo: Ediciones KKK.
- [10] FERNÁNDEZ VILLANUEVA, Concepción (1989): «La mujer en la Universidad española», *Revista Española de Educación*, 290, 161-171.
- [11] GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia (1990): « Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada», *Revista Complutense de Educación*, 1/3, 355-372.
- [12] GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia (1994): *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona: Anthropos.
- [13] GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia e M^a Luisa GARCÍA DE CORTAZAR (2001): *Las Académicas (Profesorado Universitario y Género)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- [14] GARCÍA DE LEÓN, M^a Antonia (2005-2006): «A la sombra de la Universidad», en: Isabel Morant (dir.). *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del s. XX a los umbrales del siglo XXI*. Tomo IV. Madrid: Cátedra.

- [15] ORTIZ, Teresa e Gloria BECERRA (eds.) (1996): *Mujeres de Ciencias. Mujer, Feminismo y Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnologías*. Granada: Universidad de Granada.
- [16] BALLARÍN, Pilar (1994): «Los estudios de las mujeres en las Universidades Españolas», en: Julio Ruiz (ed.). *Educación y marginación social. Homenaje a Concepción Arenal en su Centenario*. Madrid: Comunidad de Madrid, 97-106.
- [17] BALLARÍN, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España Contemporánea (XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- [18] SANZ RUEDA, Carmela (1995): *Invisibilidad y Presencia: Seminario Internacional «Género y Trayectoria Profesional Del Profesorado Universitario»*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- [19] GARCÍA DE CORTAZAR, M^a Luisa e M^a Antonia GARCÍA DE LEÓN (1994): «Las mujeres ingenieras en España, un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo», *Revista de Educación*, 305, 297-320.
- [20] Flecha, Consuelo (1996): *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- [21] MAGALLÓN, Carmen (1999): *Pioneras españolas en las ciencias: las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid: CSIC.
- [22] SANTESMASES, M^a Jesús (2000): *Mujeres científicas en España (1940-1970). Profesionalización y modernización social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- [23] SANCHIDRIÁN, M^a Carmen (2008): «Estudios universitarios y ejercicio profesional de las mujeres en el franquismo», en: Jiménez Fernández, M^a Carmen e Pérez Serrano, M^a Gloria (coord.), *Educación y género: el conocimiento invisible*. Valencia: Tirant lo Blanch/UNED.
- [24] MONTERO, Mercedes (2009): *La conquista del espacio público. Mujeres españolas en la Universidad (1910-1936)*. Madrid: Minerva.
- [25] DELGADO, M^a Ángeles (2009): *Científicas y educadoras. Las primeras mujeres en el proceso de construcción de la Didáctica de las Ciencias en España*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- [26] FOLGUERA, Pilar (2010): *Mujeres con voz. Voces desde el silencio. Una historia necesaria de la UIMP*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- [27] GARCÍA COLMENARES, Carmen (2011): *Las primeras psicólogas españolas. Itinerarios vitales y profesionales*. Granada: Universidad de Granada.

[28] RODRÍGUEZ GALLARDO, Ángel (dir.) (2011): *La escritura cotidiana contemporánea. Análisis lingüístico y discursivo*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

[29] MATILLA, M^a Jesús (2010): «La construcción del sistema de ciencia y tecnología en España: una visión de género», en: Folguera, Pilar, *Mujeres con voz. Voces desde el silencio. Una historia necesaria de la UIMP*, Santander: UIMP, 303-331.

[30] BORT, M^a Teresa e Víctor SÁNCHEZ ZABALA (1965): «La mujer», *Cuadernos para el diálogo*, número extraordinario de decembro.

[31] MARTINS RODRÍGUEZ, M^a Victoria e Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO, (2011): *Digna Rabia*. Vigo: Ministerio de la Presidencia/Asociación Memoria Histórica do 36 de Pontearreas/Universidade de Vigo.

A DIFÍCIL INCLUSIÓN DAS MULLERES NAS CHAMADAS «PROFESIÓNS LIBERAIS»

Rocío Chao Fernández; M^a Dorinda Mato Vázquez; Vicente A. López Chao; Ana
Pérez Mato
rocio.chao@udc.es e m.matov@udc.es
Universidade da Coruña

Resumo – Nesta comunicación pretendemos recuperar algunhas mulleres das *chamadas profesións «liberais»*, que, agochadas baixo a identidade e popularidade dun home tiveron serias dificultades para facerse un espazo nese mundo, e moitas veces escondéron ou cederon o seu talento baixo a sinatura dun prestixioso profesional.

1. Introducción

Ao longo da historia a muller sufriu a discriminación en todos os ámbitos (educación, ciencias, matemáticas, música, son só algúns exemplos) simplemente pola súa condición sexual, sendo as profesións chamadas «liberais» como a arquitectura, enxeñaría ou o deseño, uns dos eidos nos que historicamente sufriron maior marxinação. Estes sectores estiveron durante séculos controlados polo xénero masculino, sendo a gran ausente a muller. É fácil comprobar que a Historia non recolle contribucións ou participacións das mulleres nestes ámbitos, non porque non as houbera, senón porque non lles deixaron acceder ou porque foron ocultas baixo a rúbrica dun home. Non é estrano se consideramos que a seguinte frase de Ruskin (1819/ 1900), un dos pensadores e críticos de arte de máis prestixio do século XIX, resume o pensamento da época [1]:

A educación non debe ir encamiñada ao desenrolo da muller, senón á renuncia a si mesma. Mentres que o home debe esforzarse por profundizar os seus coñecementos en todos os campos do cognoscible, a muller debe limitarse a adquirir unhas nocións xerais de literatura, arte, música ou natureza. [...] O home é sobre todo un creador, un defensor. O seu intelecto o predestina para a especulación e a invención; a súa enerxía, para a aventura, a guerra e a conquista. As tendenzas da muller se desenvolven, en cambio, no mantemento da orde, non na loita; o seu lugar está na casa, onde ela é a raíña. [1]

Por sorte, pouco a pouco están a gañar terreo nunhas profesións que durante séculos foron máis que lideradas, dominadas por homes,

demonstrando que son unha peza fundamental para a construción da no-va sociedade. Pero aínda que se fixeron avances dignos de mención, continúa sendo difícil para unha muller ser valorada nas mesmas condicións que un home.

Recentemente a arquitecta Zaha Hadid (18/02/2013) denunciaba nunha entrevista que o Reino Unido continúa a ter unha actitude «misóxina», pois un terzo das mulleres arquitectas británicas recoñecen que se lles paga menos que aos homes polo mesmo traballo. Estas observacións foron impulsadas pola investigación realizada por Architects' Journal «Into the status of women in the profession», na que se concluíu que case dous terzos das mulleres enquisadas manifestaron que sufriron discriminación sexual no lugar de traballo, mentras que o 61 % pensaba que os clientes da industria da construción non aceptaba a autoridade das arquitectas.

Neste senso Martha Thorne, directora executiva do Premio Pritzker 2005 (entrégaselle anualmente a unha persoa en vida que contribuíra coa súa obra arquitectónica ao enriquecemento da humanidade) solicitou a través do portal change.org que Denise Scott Brown (arquitecta recoñecida pola súa actividade proxectista e polos seus escritos teóricos e formativos) fora recoñecida como cogañadora deste premio concedido ao seu home, Robert Venturi, en 1991.

En definitiva, neste sector que presume de estar na vangarda de moitos dos avances da sociedade, o papel da muller como arquitecta aún está moi lonxe da igualdade.

Así pois, nesta comunicación pretendemos recuperar aquelas mulleres que nos ámbitos anteriormente sinalados tiveron que loitar para facer un espazo nun mundo de homes, e moitas veces mesmo esconderon ou cederon o seu talento baixo a sinatura dun prestixioso profesional.

A continuación facemos unha sinopse das biografías dalgunhas destas mulleres.

2. As mulleres nas artes e na arquitectura

2.1 Margarette (Tyton, 1865-1933) e **Frances MacDonald** (Typton, 1873- Glasgow, 1921).

Sendo as dúas irmáns, **Margarette e Frances**, estudantes da Escola de Arte de Glasgow coñeceron a Herbert MacNair, quen posteriormente casará con Frances (1889) e a Charles Rennie Mackintosh, que casará con Margarette (1900). Dado que os seus traballos coincidían na técnica, forma e contido, decidiron traballar en colaboración. A primeira exposición que ofreceron na escola tivo un grande éxito, e dende entón, «Os Catro» foi o seu alcume. Este grupo traballou dende 1900 ata 1928 co estilo Glasgow, plataforma escocesa do movemento Art Nouveau na arquitectura, deseño de interiores e pintura.

Non é moi coñecido que Margaret foi a verdadeira autora, entre outras contribucións, das rosas características que incorporaron posteriormente en mobles, vidreiras, enreixados e outros detalles. Influíu no estilo de Gustav Klimt e Josef Hoffmann. Entre os seus proxectos máis coñecidos, realizados con Mackintosh, están a «Casa do Outeiro», a «Escola de Artes» ou a «Casa de Te», (en Glasgow) onde deseñaron ata o último detalle do mobiliario.

Cómpre valorar o traballo de Margaret e Frances MacDonald dentro dun contexto conservador na Inglaterra de finais do século XIX, aínda que os trunfos de Frances foron menores que os da súa irmá, quizais porque morreu aos 47 anos e despois da súa morte Herbert MacNair destruíu a maior parte do seu traballo.



Figura 1: Margarette MacDonald. «The white rose and the red rose» (1902)



Figura 2: Frances MacDonald. «The Sleeping Princess» (1896)

2.2. Marion Mahony Griffin (Illinois, Chicago 1871- 1961)

Foi unha das primeiras licenciadas en Arquitectura no mundo. Traballou co arquitecto Frank Lloyd Wirght durante 14 anos e foi a única debuxante e proxectista muller no seu estudo, converténdose nunha das principais deseñadoras.

En 1911 casou co arquitecto Walter Burley Griffin e traballaron conxuntamente para a candidatura deste ao concurso internacional para construír a cidade de Camberra; coa axuda dos debuxos de presentación de Mahony gañaron a comisión e en 1914 trasladáronse a Australia para comezar o deseño da cidade. Tivo que loitar para facerse un oco no mundo da arquitectura.

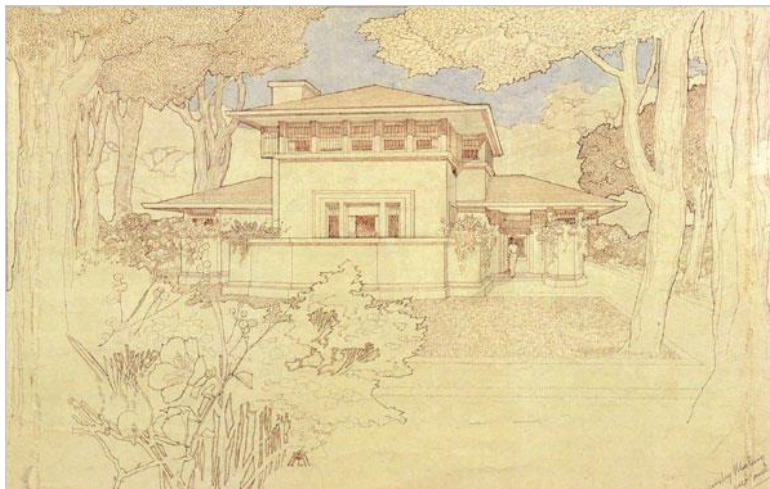


Figura 3: Marion Mahony. «Presentacion dunha casa de Wright»



Figura 4: Marion Mahony. «Acuarela para a cidade de Camberra» (1912)

2.3. Eileen Gray (Enniscorthy, Irlanda; 1878- París, 1976)

Foi unha das primeiras mulleres recoñecidas a nivel internacional no deseño industrial. O seu traballo como artista da laca, deseñadora de mobles de deseño, interiorista e arquitecta, resultou pioneiro no campo da Arquitectura Moderna. É coñecida polos seus deseños con estruturas tubulares en aceiro e por adaptar as técnicas asiáticas da laca ao deseño moderno e introducir este traballo dun modo luxoso, no International Style. Malia que o seu traballo foi ignorado durante a maior parte da súa carreira, na actualidade é considerada unha das arquitectas e deseñadoras máis importantes do século XX, cuxo traballo inspirou tanto o modernismo coma o Art Deco. Algunhas das súas obras máis destacadas no campo da decoración e o deseño, son:

- «Block Screen», un dos seus paneis lacados con mais sona.
- «Pirogue», espectacular *chaise longue* que foi proclamada un trunfo «*de luxe modern living*».



Figura 5: Eileen Gray «Pirogue»

- «Bibendum», un voluptuoso sillón en aceiro tubular e pel.
- «E1027», mesa tubular de altura regulable, realizada en cristal e aceiro.

En arquitectura a súa obra máis significativa é a «Villa Maison en bord de mer, E1027»; unha casa que construíu na Riviera Francesa para e con Jean Badovici, entre 1926 e 1929. Esta casa e o seu mobiliario amosáronse en París no ano 1930, no Salon d'Automne e o UAM (Union des Artistes Modernes), grupo do que Gray foi cofundadora.



Figura 5: Eileen Gray «Villa Maison en bord de mer, E1027»

2.4. Lilly Reich (Berlín, Alemania 1885 - 1947)

Reich comezou a súa carreira profesional como deseñadora de moda. En 1908 traballou en Viena, no estudio de Josef Hoffmann. Nos anos vinte coñeceu ao arquitecto Mies Van der Rohe e trasladouse a Berlín para converterse na súa compañeira, colaborando con el en numerosas exposicións como o «Pabellón de Barcelona» e a «Casa Tugendhat», que a inspiraron para os deseños das cadeiras Barcelona e Brno. É difícil saber cal foi a verdadeira participación de Lilly.



Figura 6: «CasaTugendhat» (Brno, República Checa, 1928/30)

Durante o período no que Mies dirixiu a Bauhaus (escola de artesanía, deseño, arte e arquitectura), Reich foi mestra de interiorismo, decoración, perspectiva e xeometría descritiva.

Un dos traballos máis soados e recoñecidos de Reich son as cadeiras «Kubus», «Cabinet», «Barcelona», «Koller» e «Broncia», entre outras. Deseñounas en 1908 durante o seu traballo en Viena, no estudo do arquitecto Josef Hoffmann.

Ademais, como arquitecta de interiores deseñou algún dos espazos máis fermosos e de mellor calidade da historia da arquitectura do século XX.



Figura 7: Lilly Reich «Barcelona» (1908)

2.5. Aino Marsio (Helsinki, Finlandia 1894-1949)

Graduada en 1920 en Arquitectura no Instituto de Tecnoloxía de Helsinki, incorporándose a traballar no estudio que Alvar Aalto tiña na cidade de Jyväskylä en 1923. Casaron un ano despois e desprazáronse a Italia para estudar a arquitectura vernácula. Marsio especializouse no deseño de interiores.

En 1936 recibiu a Medalla de Ouro de Deseño da cristalería da VI Trienal de Milán. Foi moi eloxiada polos seus deseños, a súa simplicidade estética e o seu quefacer arquitectónico na primeira época italiana.

En colaboración coa súa parella elaborou distintos deseños, entre os cales destaca a Villa Mairea», un referente da modernidade, onde se mestura o vernaculismo e a tradición coa esencia vangardista. Ademais deste, tamén destacan os deseños do «Pavillón de Finlandia na Feira Mundial de París» (1937), da «Biblioteca de Viipuri» (1928-34) e do «Sanatorio Antituberculoso de Paimio» (1929).



Figura 8: «Villa Mairea» (Noormarkku, Finlandia, 1937/40)

2.6. Anne Tyng (Jiangxi, China 1920- Greenbrae, California 2011)

Foi una das primeiras mulleres que puido estudar Arquitectura en Harvard e a primeira en facer un Máster en Arquitectura nesa Universidade, pese a que en 1949 un profesor da licenciatura se negou a

realizarlle un exame por ser muller. En 1947 empezou a traballar no estudo de Louis Khan, pero como mantivo unha relación extramatri-monial con él, Anne tivo que fuxir a Roma, o que supuxo un duro golpe para a súa carreira.

En 1964 voltou a Estados Unidos e retomou os seus estudos sobre Xeometría, doutorándose en 1975, o que lle permitiría exercer a docencia.

En 2003 a súa figura reapareceu grazas á película *My Architect* (unha reconstrución da vida de Louis Khan), onde se mostran ás súas aportacións á xeometría da arquitectura, así como a súa implicación nos traballos de Khan.

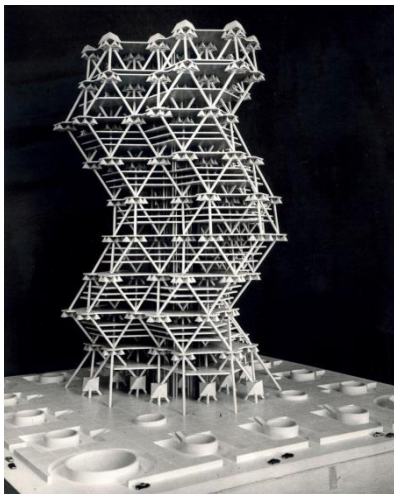


Figura 9: Anne Tyng «City Tower» (1950)

2.7. Charlotte Perriand (París, 1903-1999)

Foi unha das primeiras mulleres en destacar neste ámbito dominado por homes. Realizou numerosas pezas de mobiliario moi famosas hoxe en día, pero poucas delas sábese con precisión se son dela, pois sempre estivo á sombra do seu colaborador Le Corbusier.

En 1927 pediu traballo no estudo de Le Corbusier, quen ao abrir a porta lle respondeu: «Aquí non bordamos coxíns».

Nese mesmo ano expuxo o seu «Bar baixo o tellado» no Salón de Outono de 1927, con unha gran aceptación da crítica, e do propio Le Corbusier, quen non tardaría en pedirlle perdón e darlle traballo polo espazo interior de luz, aluminio e cristal da obra de Perriand.

En 1929, no Salón de Outono, expuxéronse máis obras de Charlotte Perriand, pezas de mobiliario nas que utilizaba materiais como tubos de cromo e coiro. Son pezas dunha gran transcendencia (unhas das máis aclamadas foron o sillón «Grand Confort» e a «Chaise Longue LC-4») firmadas baixo o nome de Le Corbusier, Jeanneret e Perriand.

En 1937 Charlotte deixou o estudo de Le Corbusier e comezou a investigar en termos de prefabricación e vivendas moduladas. En 1940 foi a Xapón para traballar como asesora sobre os gustos occidentais. En 1947 regresou a Francia, pero a súa estancia en Asia marcou o resto da súa produción.



Figura 10: Charlotte Perriand «Savoie Cascade South» (1950)

3. Conclusión

Este é un xeito de dar a coñecer e homenaxear a labor destas mulleres, que a pesar de tantos atrancos tiveron a valentía de demostrar que eran tan capaces como os homes, o que nos impulsa a todas as demais mulleres a traballar pola igualdade e o coñecemento.

Referencias

[1] ESPEL ALONSO, Carmen (2007): *Heroínas del espacio: mujeres arquitectos en el movimiento moderno*. Buenos Aires: Nobuko.

Outras referencias consultadas:

BENGOECHEA, Mercedes (2006): *Necesidad de poseer cuerpo y nombre para acceder a la ciudadanía* [en liña]. [Ref. 17 de xullo de 2012]. [http://www.mujeresenred.net/spip.php/367759573/Tin_On_Company.newsletter/spip.php?article766].

FIEDLER, Jeannini e Peter FEIERABEND (2000): *Bauhaus*. Könemann: Colonia.

GARCÍA DE LEÓN, María Antonia (1999): «Los Estudios de Género en España (Un balance)», *Revista complutense de educación*, 10/2, 167-187.

GROSENICK, Uta (2003). *Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Madrid: Taschen.

MAYAYO, Patricia (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (NSF) (2003): *Gender Differences in the Careers of Academic Scientists and Engineers: A Literature Review*. Arlington: NSF.

PRITCHARD, Sarah M. (1995): «Women's Studies Scholarship: Its Impact on the Information World», en: Eva Steiner Moseley (ed.). *Women, Information, and the Future: Collecting and Sharing Resources Worldwide*. Fort Atkinson, WI: Highsmith Press, 67-83.

EL LENGUAJE NO SEXISTA EN LA REDACCIÓN NORMATIVA : DE LA INVESTIGACIÓN A LA DOCENCIA

Fernando Centenera Sánchez-Seco

fernando.centenera@uah.es

Universidad de Alcalá

Resumen – En el año académico 2012-2013, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá se ofertó una asignatura dedicada a la Redacción de textos legales. En su temario se incluye un apartado dedicado al lenguaje y las políticas de género. En este trabajo se recogen los aspectos más relevantes de la docencia impartida en las sesiones dedicadas al tema en cuestión. En primer lugar, se ofrece una presentación de la asignatura, y algunos detalles característicos de la misma y de la temática en la que nos centramos. A continuación, nos referimos a la primera parte del desarrollo docente, que comienza con la exposición de los fundamentos de la implementación del lenguaje no sexista, y los recursos que pueden utilizarse para ello. Nos encontramos, no obstante, ante un tema que se enmarca en una asignatura de carácter jurídico, y por eso, después de todo lo anterior, exponemos algunas de las notas principales que caracterizan al proceso de implementación del lenguaje no sexista en el ámbito jurídico, y que también se presentan en el aula. Después de ello, recogemos los ejercicios que se proponen al alumnado, para que se lleve a cabo la implementación del lenguaje no sexista. En estos desarrollos se han tenido en cuenta varios aspectos abordados en la investigación realizada previamente. El trabajo termina con un apartado dedicado a las conclusiones de la experiencia y a determinados aspectos que pueden servir para mejorar en próximas ocasiones.

1. Introducción

El pasado curso académico, 2012-2013, se ofertó en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá una asignatura de carácter transversal, dedicada a la *Redacción de textos legales*. La docencia se llevó a cabo por el profesor Virgilio Zapatero, que es experto en teoría de la legislación, y por quien escribe este trabajo, que se encarga de desarrollar en clase la temática del mismo. Se trata de una asignatura innovadora, con la que se pretende dar relevancia al lenguaje, concebido como una de las herramientas más importantes en las labores de

quienes se dedican al derecho. Ésta es una materia cuya repercusión es bastante relevante en el ámbito anglosajón, donde pueden localizarse numerosas asignaturas sobre *legal drafting*. Sin embargo, no acontece de tal modo en nuestro contexto docente.

La asignatura tiene un carácter eminentemente práctico. Ciertamente, en ella se transmiten cuestiones teóricas que resultan ineludibles, pero ello se conjuga con una importante participación del alumnado en los ejercicios que se proponen. Las competencias específicas de la asignatura ofrecen reflejo de tal planteamiento. Entre ellas, encontramos las siguientes: mejorar el dominio del lenguaje jurídico, familiarizar al alumnado con las técnicas de redacción de diferentes tipos de documentos jurídicos, o adquirir práctica en la redacción de documentos jurídicos. La asignatura consta de cinco temas. En el primero de ellos, titulado *Derecho y lenguaje*, se reserva un apartado para abordar el tema del lenguaje y las políticas de género. En este trabajo nos vamos a centrar en el desarrollo de dicha temática en el aula [1].

Para el desarrollo de la cuestión que nos ocupa se emplean unas tres horas. En primer lugar, en estas sesiones se explica al alumnado los fundamentos que sustentan la puesta en práctica del lenguaje no sexista y las diferentes fórmulas que existen para ello. Estos contenidos no se desarrollan conforme al modelo de una clase magistral, dado que se interactúa de manera continua con el alumnado. A la hora de exponer esta parte en las páginas siguientes, se presentan numerosos cuadros. Éstos recogen el contenido esencial de unas diapositivas de power point que se van proyectando en el aula. Para cada una de ellas, como se verá, se solicita la participación del alumnado. Por lo general, las cuestiones presentadas se resuelven en pequeños grupos de cuatro o cinco personas [2]. Una vez transcurrido el tiempo estimado para responder a las cuestiones planteadas, se lleva a cabo una puesta en común con toda la clase, en la que se exponen las conclusiones a las que se ha llegado en cada grupo.

Con el desarrollo anterior el alumnado adquiere conocimientos relativos a las razones que se encuentran detrás de la implementación del lenguaje no sexista, y conoce y practica las posibles fórmulas para llevar a cabo dicha implementación. Sin embargo, no debe perderse de vista que estamos desarrollando un punto de una asignatura de carácter jurídico. Por eso, una vez que ha tenido lugar todo lo anterior, se explica cuál está siendo el desarrollo de la implementación del lenguaje no sexista en el ámbito jurídico, y se llevan a cabo diferentes ejerci-

cios con documentos de carácter jurídico. Para ello se utiliza material tomado de la investigación llevada a cabo en el ámbito que nos interesa. De nuevo, en esta ocasión, se sigue la rutina de trabajo señalada al final del párrafo anterior.

En las siguientes páginas se desarrollará de manera más pormenorizada el planteamiento recientemente bosquejado. En ellas dejamos constancia de algunas cuestiones que pueden resultar de interés, en relación a la experiencia llevada a cabo. Ciertamente, una reflexión sobre la puesta en práctica del tema en el que nos centramos, descubre que existen determinados aspectos que pueden mejorarse. Al final de este trabajo también quedará constancia de ello, en el apartado de conclusiones, donde además de aportar algunas reflexiones sobre la experiencia desarrollada, propondremos otras prácticas diferentes a las presentadas a lo largo de este trabajo, que podrían contribuir a una mejora en la docencia de la cuestión que nos ocupa.

2. Las razones de la implementación

La sesión dedicada al lenguaje no sexista se inicia con una exposición de los fundamentos que pueden encontrarse detrás de esta práctica. Principalmente, se consideran los siguientes: la intención de hacer visibles a las mujeres, y la intención de lograr igualdad entre mujeres y hombres desde la perspectiva lingüística [3]. Son varios los aspectos que pueden considerarse para enriquecer las ideas expuestas. Así, por ejemplo, las aportaciones que reportan determinados estudios, en los que se ha señalado que la pretendida generalidad –entendida como referencia a mujeres y hombres– de palabras tales como «hombre», resulta cuestionable si se analiza lo que se entiende por la misma en diferentes contextos. Así, por ejemplo, en la frase «El hombre mata para comer», en un porcentaje muy alto se interpreta que con la misma se está haciendo específicamente alusión a los hombres, aunque la intención de quien habla sea utilizar la palabra en cuestión de forma genérica [4]. Si se asiente con estos resultados, cobra sentido la idea de cambiar determinados usos lingüísticos, herencia de una cultura patriarcal, para lograr un lenguaje propio de una sociedad plural, donde las mujeres estén representadas [5].

Percibidos los fundamentos anteriores desde una perspectiva teórica, quizá puedan resultar algo abstractos para el alumnado. Por eso, para tratar de evitar este efecto, así como también con la intención de llamar la atención, se expone un supuesto ficticio que escenifica, pensa-

mos que de manera acertada, la conclusión anteriormente expuesta de que el lenguaje sexista invisibiliza a las mujeres. Se trata de la siguiente historia. Un hombre va circulando con su coche por una calle. De repente, se da cuenta de que cerca de donde está, otro vehículo ha atropellado a un niño que iba en bicicleta. Se acerca y descubre que el niño atropellado es su hijo. Rápidamente sube al niño al asiento trasero del coche y se dirige al hospital. Una vez allí, se diagnostica la gravedad del niño y se decide que debe necesariamente entrar en el quirófano. Justo cuando el niño entra en el quirófano el cirujano exclama ¡Pero si es mi hijo! [6] En la parte final de esta historia probablemente surgirán interrogantes como los siguientes: ¿cómo dice el cirujano que se trata de su hijo, si precisamente su padre ha sido el que ha llevado a su hijo hasta el hospital?, ¿es el padre también el cirujano? Sin embargo, su exclamación no tendría sentido, pues ha sido él mismo quien ha recogido a su hijo. Si nos asaltan este tipo de preguntas o reflexiones (el desconcierto parecía patente en el aula), habrá de reconocerse que el masculino genérico invisibiliza a las mujeres, es decir, que cuando hemos escuchado «el cirujano», en el imaginario no se suscita la posibilidad de que detrás de la expresión pueda encontrarse una mujer. Si esto es así, merecerá la pena un esfuerzo para hacer más visibles a las mujeres.

3. Los recursos para la implementación

3.1 Feminización

Para llevar a cabo la implementación del lenguaje no sexista se proponen diferentes recursos [7]. En el aula se van exponiendo, invitando con ello al alumnado a que realice diferentes ejercicios. En primer lugar, consideramos la feminización de las profesiones o cargos, y a propósito de ello, se solicita la feminización de las palabras que aparecen en el siguiente cuadro.

Juez	Cantante	Oficial
Abogado	Cirujano	Procurador
Vicerrector	Dentista	Periodista
Empresario	Decano	Equilibrista
Maestro	Modisto	Portero
Presidente	Notario	Canciller
Actor	Bibliotecario	Boticario
Jefe	Edil	Concejal
Aprendiz	Dependiente	Médico

Figura 1: Feminización de profesiones o cargos

Cabría señalar que el alumnado no encuentra problemas a la hora de llevar a cabo las feminizaciones solicitadas. En numerosos casos la feminización resulta evidente, y así lo demuestran los resultados de los ejercicios realizados. Así, cuando la feminización se construye con –a («jueza», «abogada», «vicerrectora», etc.), cuando no es así (como en el caso de «actriz»), o cuando la feminización consiste en poner el artículo en femenino, en el caso de que nos encontremos ante palabras de género implícito («la dentista», etc.). No obstante, en estas prácticas no surgen todas las opciones de feminización. En determinados casos surgen dudas. Así, por ejemplo, cuando consideramos «edil», «concejal» o «médico». En estos casos se proponen por parte del alumnado feminizaciones del tipo «la edil». Tales construcciones son correctas según la Real Academia de la Lengua (en adelante RAE), que considera que se utiliza la forma en masculino para designar el femenino, pero para el alumnado no es tan evidente que en estos casos también se puede feminizar la palabra en cuestión, y que tal circunstancia está reconocida por la RAE. En clase comprobamos esta circunstancia consultando el Diccionario de la RAE en red. Las dudas en algunos casos también se suscitan en cuanto a la posible feminización de «canciller» con «cancillera»*. En esta ocasión se constata que la RAE no reconoce este resultado, aun cuando se recomienda por la Fundación del Español Urgente [8]. Tal circunstancia nos lleva a

concluir que esta última feminización no procede en el ámbito jurídico. A propósito de ello, conviene señalar que las actuales directrices de técnica normativa de 2005, establecen que la redacción debe ajustarse a las normas ortográficas y de gramática de la RAE y de su Diccionario [9].

3.2 Duales aparentes

Por otra parte, nos fijamos también en determinadas palabras y expresiones cuya feminización, aunque posible, no parece aconsejable, dado que en vez de hacer posible la igualdad entre mujeres y hombres en el texto, o de hacer visibles a las mujeres, por circunstancias culturales evocan una imagen negativa de la mujer. En esta ocasión se pide al alumnado que durante algunos minutos, piense en el significado que evocan las palabras y expresiones de la siguiente lista cuando se feminizan:

Hombre público
Sargento
Verdulero
Gobernante

Figura 2: Duales aparentes

Cuando el alumnado toma la palabra para expresar los significados de las expresiones y palabras expuestas, queda evidenciado el efecto negativo al que nos referíamos anteriormente. En estos casos, no obstante, se plantea la reflexión de si lo correcto es evitar las feminizaciones en tales circunstancias, o si lo que debe hacerse es reivindicarlas, poniendo en cuestión precisamente la aparición de los resultados constatados.

3.3 Androcentrismo

Las prácticas a tener en cuenta para la implementación de un lenguaje no sexista, nos conducen también a considerar la perspectiva andro-

céntrica, y a propósito de ello se solicita al alumnado que centre la atención en las oraciones que se recogen en el siguiente cuadro:

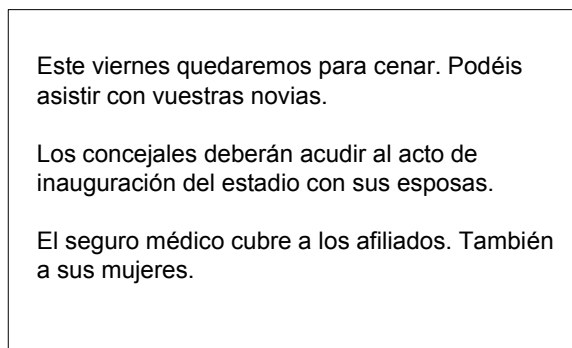


Figura 3: Androcentrismo

Nos encontramos ante construcciones que deben evitarse. Para constatar sus efectos negativos, se solicita al alumnado que reflexione sobre la siguiente pregunta: ¿en quién está pensando la persona que ha redactado estas frases? En estos casos se está hablando a hombres.

3.4 Tratamientos de cortesía

La lista que venimos desarrollando continúa con la consideración de los tratamientos de cortesía. En ocasiones, en ellos las mujeres aparecen en un plano inferior, o bien no son tratadas de la misma forma que los hombres. El resultado de todo ello es un texto inconsistente, pero los efectos van más allá del plano formal. Para constatar todos estos aspectos, se solicita al alumnado que trate de diagnosticar aquellos tratamientos de cortesía que entienda cuestionables en los siguientes textos (se han cambiado los nombres y apellidos originales), y también que haga lo posible por corregir otros aspectos que se consideren cuestionables, en atención al desarrollo expuesto hasta el momento:

La Junta por unanimidad:

[...]

Nombra Comisario auditor a la señorita María López, Directora del Servicio Financiero de la RENFE, con efectos inmediatos y hasta la finalización de la Junta general ordinaria que deberá aprobar las cuentas del ejercicio de 1993, en sustitución del señor Gómez Sánchez, dimisionario.

Doña Pilar Martínez Gil, señora de García, queda invitada a la inauguración del nuevo edificio, que tendrá lugar el día 22 a las 15 horas.

Figura 4: Tratamientos de cortesía

Los resultados a los que llegamos en esta ocasión son los siguientes. En el primer ejercicio debería prescindirse de la palabra «señorita», pues con ella se rompe la simetría en relación al tratamiento de cortesía de los hombres. En este caso se utiliza «señor», como puede verse en la parte final del texto. Si esto es así, ¿por qué en el caso de las mujeres se utiliza «señorita»? Tal uso conlleva además otros efectos no deseados, como el hecho de marcar el estado civil de las mujeres. Ciertamente, en el segundo texto se utiliza la palabra «señora», pero en él resulta cuestionable la expresión «señora de García». De nuevo, en esta ocasión, cabría preguntarse si se utiliza también este tipo de expresiones en los tratamientos de cortesía referidos a los hombres. Además de todo ello, cabría señalar que es necesario corregir la forma en la que se disponen los nombres de las personas. Si nos fijamos, en el caso de las mujeres se deja constancia del nombre, pero no ocurre así en el caso de los hombres, donde únicamente se constata el apellidado o apellidos. Por lo demás, en el primer texto debería feminizarse también la expresión «Comisario auditor», siguiendo lo que señalamos anteriormente.

3.5 Evitar el masculino genérico

Para concluir la lista de prácticas que venimos exponiendo, nos referimos a los siguientes recursos para evitar el masculino genérico.

Sustantivos genéricos	- "Los funcionarios de la Administración" "El funcionariado de la Administración" - "Los profesores de la Facultad" [...] - "Los alumnos de la Facultad" [...]
Perífrasis	- "Los andaluces" "El pueblo andaluz" - "Los discapacitados" [...]
Construcciones metonímicas	- "Los conserjes ofrecen un buen servicio" "Conserjería ofrece un buen servicio" - "Los secretarios tendrán más horas de atención al público" [...] - "Las cartas deben entregarse al portero" [...]
Desdoblamientos (en ocasiones se alternan o se hacen más breves con barras)	- "Los alumnos" "Los alumnos y alumnas" - "Los profesores" [...] - "Los representantes" [...]
Omisión de determinantes con palabras de género implícito	- "La declaración de la renta simplificada es apta para los contribuyentes con renta inferior a la establecida" "La declaración de la renta simplificada es apta para contribuyentes con renta inferior a la establecida" - "Se celebrará un último examen para los estudiantes de expediente regular" [...] - "El concurso está dirigido a los jóvenes, concretamente, a los menores de 35 años" [...]
Utilización de determinantes sin marca de género	- "Todos los contribuyentes pagarán impuestos" "Cada contribuyente pagará impuestos" - "Los miembros de la comunidad deben pagar la cuota mensual" [...]
Utilización de pronombres relativos	- "Los trabajadores de esta fábrica tienen derecho a cuatro descansos" - "Quienes trabajan en esta fábrica tienen derecho a cuatro descansos" - "Los estudiantes de Derecho tienen muchas salidas profesionales" [...]

Figura 5: Prácticas para evitar el masculino genérico

En diferentes foros, es común que cuando se considera la cuestión que nos ocupa, se haga referencia a los desdoblamientos. Ciertamente, ésta es una posible forma de alcanzar el objetivo en cuestión, pero no es la única, como se puede ver en el cuadro anterior, ni tampoco la más idónea en el ámbito jurídico. Entre las recomendaciones lingüísticas propuestas en este contexto, tanto en el ámbito doctrinal, como en las directrices de técnica normativa [10], encontramos las de claridad y brevedad. Principalmente por lo que respecta a esta última, resulta conveniente, en la medida de lo posible, no recurrir a los desdoblamientos, utilizando en su lugar otros recursos, como por ejemplo

los sustantivos genéricos o las construcciones metonímicas. Esta misma argumentación presenta también como especialmente sugerentes los tres últimos recursos del cuadro. En todo caso, debe tenerse en mente que el texto no puede generar confusión, y que por ello el desdoblamiento será ineludible en ocasiones [11]. Quizá pudiera pensarse que estos recursos se enfrentan a la recomendación de seguir la norma de la RAE a la que nos referimos anteriormente. Sin embargo, entendemos que aquellos no contravienen lo establecido en el Diccionario, aunque pudiera considerarse que de forma indirecta, ponen en cuestión el contenido desarrollado a propósito de la palabra «género», recogido en el Diccionario panhispánico de dudas [12]; un recurso cuya consulta también se recomienda en las directrices de técnica normativa, en el caso de que existan dudas.

En el aula se presentan los recursos en cuestión. A continuación de cada uno de ellos, como puede verse en la figura anterior, aparece un ejemplo con dos oraciones o expresiones. En la primera de ellas se incluye un masculino genérico, y en la segunda se evita, poniendo en práctica el recurso que se está tratando. A continuación, se presentan una o varias expresiones o frases en las que, de nuevo, aparece un masculino genérico. En esta ocasión se solicita al alumnado la redacción conforme a un lenguaje no sexista, teniendo en cuenta todo lo dicho.

4. La implementación en el ámbito jurídico

Como ya adelantamos en la introducción, la cuestión que nos ocupa forma parte del temario de una asignatura de carácter jurídico. Por ello, una vez llevadas a cabo las dinámicas anteriores, se expone cuál está siendo el proceso de implementación del lenguaje no sexista en el ámbito jurídico. A continuación se dejan algunas de las ideas más relevantes [13].

Aunque puede hablarse de algunos ejemplos de normas publicadas hace mucho tiempo, donde por ejemplo, se solicita la feminización de profesiones [14], si queremos centrarnos en el periodo en el que empieza a existir un compromiso reiterado en la implementación del lenguaje no sexista en el ámbito jurídico, hemos de centrar la atención en los primeros años de la década de los noventa del siglo pasado. En esta época (ya en 1990), nos encontramos con la publicación de un *Manual de Estilo del lenguaje administrativo*, donde se reserva un espacio a la implementación del lenguaje no sexista. Representativa de

esta época es también una orden cuyo título, resulta ya por sí solo significativo: *Orden de 22 de marzo de 1995 por la que se adecua la denominación de los títulos académicos oficiales a la condición masculina o femenina de quienes los obtengan*.

Dentro del periodo que nos ocupa, en el ámbito autonómico también pueden localizarse numerosas manifestaciones. Podemos, por ejemplo, referirnos al contexto andaluz, donde encontramos la *Orden de 24 de noviembre de 1992, conjunta de la Consejería de Gobernación y de la Consejería de Asuntos sociales de la Junta de Andalucía sobre la eliminación del lenguaje sexista en los textos y documentos administrativos*. Representativa de este periodo es además una Instrucción que el Lendakari dirigió a la Administración vasca, en 1994, con la que solicitaba que no se incurriera en discriminación a consecuencia del uso del lenguaje sexista en las disposiciones normativas, documentos administrativos y campañas.

Como puede apreciarse, se trata de referencias que pueden enmarcarse principalmente en el contexto administrativo. Detrás de su aparición, encontramos buen número de impulsos procedentes de diferentes ámbitos. Así, por ejemplo, en el contexto europeo encontramos una recomendación del Comité de Ministros y Ministras de los Estados miembros, relativa a la eliminación del sexismo en el lenguaje; y en el contexto estatal los planes de igualdad de oportunidades, la actividad de la comisión NOMBRA del Instituto de la Mujer, o las aportaciones del feminismo teórico.

Ya en la década siguiente, la implementación del lenguaje no sexista iría en aumento. Detrás de ello, de nuevo encontramos los impulsos diagnosticados en la época precedente, pero también otros nuevos, como por ejemplo, la inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas, el acceso de feministas a las administraciones, parlamentos y gobiernos, las aportaciones del feminismo, algunas de las cuales se han tenido en cuenta en sede parlamentaria, o los informes del Observatorio estatal de violencia de género. Son representativas de los primeros años esta época una proposición no de Ley, para sustituir la expresión «Congreso de los Diputados» por «Congreso», o la reforma del reglamento del Congreso, en cuyo texto se percibe la intención de evitar el lenguaje sexista. No obstante, en esta década la implementación del lenguaje no sexista alcanzó también al ámbito legislativo. En este contexto se observa la intención de redactar conforme a un lenguaje no sexista, por ejemplo, en la *Ley Orgánica 1/2004, de 29 de*

diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, o la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Esta última, además, ha suscitado la implementación de un lenguaje no sexista en diferentes ámbitos.

El contexto autonómico no ha sido desde luego ajeno a la implementación que venimos exponiendo en el periodo más reciente. Es más, incluso en determinadas comunidades autónomas, el grado de implementación en algunas leyes es mayor que el que se puede apreciar en el ámbito normativo estatal. Sin ánimo de exhaustividad, podemos referirnos al País Vasco (donde encontramos, por ejemplo, la *Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres*), Galicia (donde encontramos, por ejemplo, la *Ley 7/2004 gallega, de 16 de julio, para la igualdad de mujeres y hombres*, o la *Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia*), Navarra (donde encontramos, por ejemplo, la *Ley Foral 33/2002, de 28 de diciembre, de fomento de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*), o Cataluña (donde encontramos, por ejemplo, la *Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista*).

Como puede apreciarse, en el ámbito jurídico existe una progresión en la implementación del lenguaje no sexista. Conviene, no obstante, dejar constancia de dos cuestiones. Por una parte, que la implementación no se está llevando a cabo en todo el ordenamiento jurídico, sino en algunas normas. Por otra parte, debe señalarse que aun cuando en numerosas referencias se aprecia un interés por redactar conforme a un lenguaje no sexista, tal objetivo no se consigue en todo el texto normativo en un buen número de ocasiones. Las razones de ello pueden ser variadas. En este sentido, podríamos considerar desde posibles descuidos a la hora de redactar, hasta la intención de obtener un lenguaje consistente (así podría acontecer, por ejemplo, en normas redactadas con lenguaje no sexista, que modifican parte de otras normas anteriores, redactadas con el estilo tradicional).

5. La puesta en práctica en el aula

En los apartados anteriores se han presentado numerosos recursos para evitar el lenguaje sexista. Su exposición en clase se conjuga con la participación del alumnado, que interviene teniendo en cuenta las solicitudes que se van proponiendo, y de las que hemos ido dejando

constancia. Como habrá podido observarse, en los casos anteriores se fija la atención en una palabra, una expresión o una oración. Tras la explicación del apartado precedente, el siguiente paso consiste en llevar a cabo una implementación más completa, centrada en extractos más extensos tomados de textos jurídicos.

En esta ocasión, no obstante, no es suficiente con llevar a cabo el ejercicio en cuestión recurriendo a cualquier recurso de los vistos anteriormente. El lenguaje jurídico es un lenguaje particular, que debe atender a una serie de recomendaciones concretas. Así, por ejemplo, entre las recomendaciones de técnica normativa que el alumnado adquiere en la asignatura [15], nombradas ya en este estudio, se encuentra la de plantear un texto lo más claro y breve posible. Las razones de todo ello son evidentes. El lenguaje jurídico debe ser inteligible, y cumplir con su función comunicativa [16]. Se trata, en definitiva, de hacer posible la notoriedad a la que se ya refirió Bentham. Centrándose en la cuestión de la voluminosidad del texto, este autor constató que si la mente humana no es capaz de soportar aquella, determinadas partes del contenido normativo quedarán totalmente oscuras para quien lee la norma [17]. La constatación práctica de esta reflexión es sencilla. Si leemos una oración con demasiadas palabras, al final de la lectura probablemente no recordaremos parte del contenido leído recientemente. Por todo ello, a la hora de implementar el lenguaje no sexista se solicita al alumnado que se utilicen aquellas fórmulas que perjudiquen lo menos posible a las recomendaciones. Los textos que se proponen para este ejercicio son los siguientes. Como ya se dijo, el primer contexto en el que se aprecia la implementación del lenguaje no sexista es el administrativo. Por eso, en primer lugar el alumnado redacta con un lenguaje no sexista la siguiente solicitud:

SOLICITUD DE ADMISIÓN AL MÁSTER
Nombre del solicitante
Nacido en, el día de de
Domiciliado en.....
Licenciado o graduado en
SOLICITA que sea aceptada su inscripción en el Máster para profesores de Educación Secundaria.
El interesado:
VICERRECTOR DE POSGRADO

Figura 6: Impreso de solicitud para implementar el lenguaje no sexista

Como también señalamos en la exposición de la implementación del lenguaje no sexista en el ámbito jurídico, en los últimos años numerosas leyes se están escribiendo con un lenguaje no sexista, aunque lo cierto es que en varias ocasiones, la implementación no alcanza a la totalidad del texto. A veces, detrás de esta circunstancia pueden encontrarse algunas razones, pero en otras, podría tratarse de descuidos. En todo caso, este hecho nos ofrece la oportunidad de poner a prueba los conocimientos adquiridos por el alumnado del siguiente modo. El siguiente ejercicio que se propone consiste en implementar el lenguaje no sexista en los textos que vamos a presentar a continuación. Se trata de extractos tomados de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* [18], en cuyo texto se ha implementado el lenguaje no sexista, pero no en todo caso. La labor del alumnado en esta ocasión consiste en implementar el lenguaje no sexista en aquellos lugares de los extractos proporcionados, en los que éste no se haya puesto en práctica.

[Penúltimo párrafo del Preámbulo]

En las disposiciones transitorias se aborda, entre otras cuestiones, la jubilación voluntaria anticipada del profesorado, la movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes, la duración del mandato de los órganos de gobierno y el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos, la formación pedagógica y didáctica, la adaptación de los centros para impartir la educación infantil, la modificación de los conciertos y el acceso de las enseñanzas de idiomas a menores de dieciséis años. Se recoge una disposición derogatoria única. Las disposiciones finales abordan, entre otros aspectos, la modificación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, la competencia que corresponde al Estado al amparo de la Constitución para dictar esta Ley, la competencia para su desarrollo y su carácter orgánico.

Artículo 1.h).

El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

Artículo 11.3.

Con la misma finalidad, y en aplicación del principio de colaboración, corresponde a las Administraciones educativas facilitar a alumnos y profesores de otras Comunidades Autónomas el acceso a sus instalaciones con valor educativo y la utilización de sus recursos.

Artículo 128.2.

El Claustro será presidido por el director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro.

Artículo 132.g).

Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

Disposición adicional segunda. Punto 1.

La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

Figura 7: Extractos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

6. Conclusiones y reflexiones para mejorar

La experiencia presentada en este estudio ha resultado interesante por diferentes motivos. En primer lugar, y desde el punto de vista de quien imparte la asignatura, resulta evidente que la puesta en práctica de la experiencia conlleva un trabajo previo de preparación de la exposición que se pretende desarrollar, y de los ejercicios que se realizarán en el aula. Sin embargo, tal esfuerzo merece la pena, si se tiene en cuenta la recompensa que genera transmitir en la docencia contenidos sobre los que se ha investigado previamente, y el hecho de aportar conocimientos y habilidades que probablemente, servirán al alumnado en su futura vida laboral. En un primer momento, quizá pueda entenderse que se trata de una serie de aspectos que podrán ser de utilidad para quienes dediquen su futura vida profesional a la redacción de normas. Ciertamente, ésta es una de las salidas profesionales que ofrece el Derecho. Sin embargo, no debe olvidarse que quienes cursan derecho tienen muchas más salidas, tanto en el sector público como en el privado. A propósito de ello, no debe perderse de vista que en la actualidad, la normativa que solicita la implementación de un lenguaje no sexista va en aumento. Las manifestaciones pueden verse, por ejemplo, en regulaciones sobre la igualdad, pero también en el ámbito de la educación, del turismo, etc. En este sentido, recomendamos revisar la relación de normas que ofrece la página del grupo de investigación Gentyll, donde puede verse una lista más pormenorizada de normas en las que, de diferentes formas, y a propósito de diferentes contextos, se solicita utilizar un lenguaje no sexista [19]. Desde la perspectiva laboral privada también pueden encontrarse más razones para redactar conforme a un lenguaje no sexista. Téngase en cuenta, por ejemplo, el papel de quien se dedica a la abogacía y trabaja de cara al público. En tal circunstancia, podrán darse situaciones en las que la clientela pueda tener sensibilidad para con el tema que nos ocupa. En tales casos, pensamos que los aportes presentados podrán proporcionar también algunos rudimentos básicos para desarrollar la actividad laboral.

Por otra parte, quisiera señalar que, sin duda, existen aspectos que podrían mejorarse en la docencia impartida, y que se pretenden mejorar para próximas ocasiones. Por una parte, en el planteamiento de los ejercicios a desarrollar por el alumnado tras la exposición de la implementación en el ámbito jurídico, quizá sea conveniente incluir un ejercicio más, intermedio entre los dos expuestos. Como ya se ha visto, uno de ellos consiste en implementar el lenguaje no sexista en un formulario, y otro en realizar la misma práctica, en aquellas partes de

una norma que ya ha sido redactada parcialmente conforme a un lenguaje no sexista. Antes de este ejercicio, quizá sea interesante redactar con un lenguaje no sexista el siguiente texto:

Artículo 18. Erradicación del sexismo en el lenguaje institucional y social.

1. La Xunta de Galicia erradicará, en todas las formas de expresión oral o escrita, el uso sexista del lenguaje en el campo institucional, tanto frente a los ciudadanos como en las comunicaciones internas. A estos efectos, se informará y se formará a los funcionarios al servicio de las administraciones públicas gallegas.

2. También procurará la erradicación del uso sexista del lenguaje en la vida social y, a estos efectos, se realizarán campañas de sensibilización y divulgación pública.

Artículo 36. Composición paritaria de tribunales examinadores.

En la designación atribuida a la Administración pública gallega de los miembros de tribunales de pruebas selectivas de acceso al empleo público se procurará la paridad entre mujeres y hombres.

Figura 8: Extractos alterados de la Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres

Como se señala al pie del cuadro, no nos encontramos ante extractos originales [20]. En esta ocasión hemos alterado los textos originales, redactados conforme a un lenguaje no sexista, y los hemos redactado conforme al estilo tradicional. El ejercicio a realizar en este caso consistiría en redactar los extractos en cuestión con un lenguaje no sexista.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta, pensando también en mejorar, es la proyección constante de diapositivas con ejemplos y ejercicios. Este desarrollo quizá pueda suscitar cierta monotonía en el desarrollo de la clase. Una buena forma de romper esta rutina puede ser el recurso del cine. Pensamos, más concretamente, en la proyección de algún extracto de la película *Clara Campoamor. La mujer olvidada* [21]. Ciertamente, trabajar con esta obra cinematográfica a propósito de cuestiones de género resulta muy sugerente, por razones históricas obvias. Es un buen ejemplo de cómo a lo largo de la historia, mujeres y hombres no se han encontrado en el mismo plano, desde el punto de vista sustantivo, en los textos legales. Sin embargo, en lo que respecta a nuestro objeto de estudio, en la película se aprecian también determinados detalles cuya exposición puede resultar interesante. Me refiero a algunas expresiones que aparecen en diferentes contextos que presenta la obra cinematográfica, y que pueden analizarse desde el punto de vista de los tratamientos de cortesía que consideramos en este estudio. Así, por ejemplo: «señora de», «buenos días caballeros, señorita»,

«la mujer de González Rojas [apellidos del cónyuge]», «los ciudadanos varones desde los 23 años y las hembras desde los 45...». Tras la exposición de los extractos en los que aparecen estas expresiones, puede solicitarse al alumnado que trate de determinar las expresiones que deberían cambiarse, en atención a un lenguaje no sexista, y que se propongan alternativas en su lugar.

Por último, con el fin de enriquecer más las explicaciones, y de ofrecer más recursos al alumnado para llevar a cabo la implementación del lenguaje no sexista, si así se cree conveniente, para próximas ocasiones se recomendará la descarga del programa gratuito «Nombra en red» [22], que ofrece numerosas alternativas a la hora de llevar a cabo los ejercicios que nos interesan. También se recomendará visitar la web del grupo «Gentyll» [23], que además de recoger la normativa a la que hacíamos referencia anteriormente, aloja numerosos glosarios de género.

Reconocimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto «Neutro, punto de vista y traducción sexuada: de la teoría a las estrategias». Financiado por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación (FEM2009-10976).

Referencias

- [1] Puede consultarse el programa de la asignatura para el curso 2013-2014, en [http://www.uah.es/estudios/asignaturas/programas/G61/100076_G61_2013-14.pdf]. [Ref. de 11/11/2013].
- [2] Sobre esta forma de trabajar puede consultarse BONALS, Joan (2005): *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Grao, 2ª edición, 7 y ss.
- [3] MEDINA GUERRA, Antonia M. (coord.), (2002): *Manual de lenguaje Administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la mujer de la Universidad de Málaga, 16 y ss.; CAREAGA, Pilar (2002): *El libro del buen hablar. Una apuesta por un lenguaje no sexista*. Madrid: Fundación mujeres, 75; BENGOCHEA BARTOLOMÉ, Mercedes (2005): «Necesidad de poseer cuerpo y nombre para acceder plenamente a la ciudadanía», en: Teresa Freixes Sanjuán, Julia Sevilla Merino (coord.). *Género, Constitución y Estatutos de Autonomía*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 43.

[4] Sobre la cuestión puede consultarse VILLASEÑOR ROCA, Leticia (1992): «El género gramatical en español, reflejo del dominio masculino», *Política y cultura*, 1, 219-229; NISSEN, Uwe (1991): «Sí, primera ministro. ¿Influye la feminización de los títulos de profesión en la interpretación del masculino en sentido extensivo», en: Cristina Vernis et al. (eds.). *Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid, 356 y 357.

[5] BENGOCHEA BARTOLOMÉ, Mercedes (2005): «Necesidad de poseer cuerpo y nombre para acceder plenamente a la ciudadanía», en: Teresa Freixes Sanjuán, Julia Sevilla Merino (coord.). *Género, Constitución y Estatutos de Autonomía*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 43.

[6] CATHCART, Thomas, KLEIN, Daniel (2007): *Platón y un ornitorrinco entran en un bar...* Barcelona: Planeta, 165, 166.

[7] Las prácticas se recogen en numerosos estudios y guías de redacción conforme a un lenguaje no sexista. Podemos, por ejemplo, señalar las siguientes referencias: MEDINA GUERRA, Antonia M. (coord.), (2002): *Manual de lenguaje Administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la mujer de la Universidad de Málaga, 49-58; GARCÍA MESEGUER, Álvaro (2001): «¿Es sexista la lengua española?», *Panace@*, 2/3, 20, 21.

[8] BENGOCHEA BARTOLOMÉ, Mercedes (2008): «Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión», *Lenguaje y Textos*, 27, 61-62.

[9] ESPAÑA. Resolución de 28 de julio de 2005, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al Acuerdo del Consejo de Ministros, de 22 de julio de 2005, por el que se aprueban las Directrices de técnica normativa. Boletín Oficial del Estado, 29 de julio, núm. 180, 26888. En años anteriores, la RAE ha emitido informes sobre el lenguaje normativo, como el relativo a la no utilización de la palabra «género». NOGUEIRA, Charo (2004): «Sexo, género y Real Academia», *El País*, 28 de mayo. [http://elpais.com/diario/2004/05/28/sociedad/1085695206_850215.html]. [Ref. de 11/11/2013] No obstante, la voluntad política se ha distanciado en ocasiones del parecer de la institución. Así ocurrió con la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

[10] Ver la primera parte del apartado quinto.

[11] Para un estudio más detenido CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, Fernando (2009): «El masculino genérico y la redacción legislativa: caminando hacia nuevas realidades», *Derechos y Libertades*, 20, 205-235.

[12] Ver la entrada «género» en Real Academia de la Lengua. Diccionario panhispánico de dudas. [<http://lema.rae.es/dpd/?key=g%C3%A9nero>]. [Ref. de 11/11/2013].

[13] Desarrollamos esta exposición en base a las siguientes referencias: CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, Fernando (2011): «La igualdad entre mujer y hombre en el lenguaje normativo: el estudio de un proceso», en: Lidia Taillefer de Haya (ed.). *La igualdad: nuevas perspectivas de género en educación, lingüística y filosofía*. Málaga: Servicio de Publicaciones, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, 111- 147; CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, Fernando (2010): *Nombradas. También en el ámbito jurídico*. Madrid: Dykinson.

[14] Nos referimos, por ejemplo, a la «Real Orden disponiendo que las señoras o señoritas que figuran en los cargos y Escalafones de los Cuerpos de Profesorado y los restantes dependientes de este Ministerio, o que logren los títulos propios del mismo, se llamen en toda la documentación con la terminación femenina de las respectivas palabras cuyos cargos desempeñen, y que las solteras, casadas o viudas, indistintamente, tengan en la documentación uso de “señora” y “doña”, y en su caso, de los tratamientos de “excelentísimas” o “ilustrísimas”» (publicada en 1931). CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, Fernando (2010): *Nombradas. También en el ámbito jurídico*. Madrid: Dykinson, 20 y ss., 124 y 125.

[15] ESPAÑA. Resolución de 28 de julio de 2005, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al Acuerdo del Consejo de Ministros, de 22 de julio de 2005, por el que se aprueban las Directrices de técnica normativa. Boletín Oficial del Estado, 29 de julio, núm. 180, 26888, 26889.

[16] PRIETO DE PEDRO, Jesús (1991): *Lenguas, lenguaje y derecho*. Madrid: Civitas, 180, 186, 187; SALVADOR CODERCH, Pablo (1989): «Elementos para la definición de un programa de Técnica Legislativa», en: GRETEL. *Curso de técnica legislativa*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 26; DUARTE MONTSERRAT, Carles (1998): «Lenguaje administrativo y lenguaje jurídico», en: *Lenguaje judicial*. Madrid: Consejo General Del Poder Judicial, 59, 60, 64.

[17] BENTHAM, Jeremy (2004): *Nomografía o el arte de redactar leyes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 18.

[18] ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo, núm. 106, 17164, 17165, 17167, 17190, 17191, 17195.

[19] [En línea] [<http://gentyll.uah.es/gentyllp/leges/lexspix.html>]. [Ref. de 11/11/2013].

[20] Pueden encontrarse en ESPAÑA. Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 21 de septiembre, núm. 228, 31574, 31577.

[21] MAÑÁ, Laura (2011): *Clara Campoamor. La mujer olvidada*, Cameo.

[22][<http://www.inmujer.gob.es/servRecursos/formacion/materiales/nombraEnRed.htm>]. [Ref. de 11/11/2013].

[23] [En línea] [<http://gentyll.uah.es/gentyllp/project/pspres.html>]. [Ref. de 11/11/2013].

INFLUENCIA DE FACTORES PSICOLÓGICOS E DA EDUCACIÓN CIENTÍFICA NA ELECCIÓN DE ESTUDOS DE ENXEÑARÍA

María Álvarez Lires; Xabier Álvarez Lires, Uxío Pérez Rodríguez e José Francisco Serrallé Marzoa
lires@uvigo.es, xabieral@uvigo.es, uxio.perez@uvigo.es e jfserralle@uvigo.es
Universidade de Vigo

Resumo – Nesta comunicación expónse de maneira resumida o resultado dunha investigación levada a cabo nos centros educativos galegos nos que se imparten ensinanzas de bacharelato científico-tecnolóxico, para achegarse ao coñecemento das razóns que levan ás alumnas a desbotar a elección de estudos de enxeñaría. Todo parece indicar que os estereotipos de xénero presentes na sociedade e na contorna máis inmediata repercuten na autoestima das alumnas no ámbito tecnolóxico, así como a imaxe masculina dos estudos e do «enxeñeiro», que contribúe decisivamente a que as mulleres busquen o futuro noutras opcións profesionais nas que vén máis posibilidades de ser aceptadas e de alcanzar o éxito. É a perda de confianza nas súas aptitudes para a tecnoloxía o elemento fundamental desta desafección que ten un alcance mundial.

1. Introducción

As enxeñarías e as tecnoloxías teñen unha importancia vital para o desenvolvemento humano, económico, social e cultural, que está relacionado directamente cos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio da ONU e cos da Década da Educación para o Desenvolvemento Sustentable (2005-2014) que lidera a UNESCO por designación da ONU. En consecuencia, as persoas que se dediquen á enxeñaría teñen ou terán unha responsabilidade importantísima nas condicións de vida da humanidade. Neste sentido, o primeiro informe internacional sobre enxeñaría da UNESCO [1] ten como obxectivo identificar os problemas e desafíos que esta enfrenta, promover unha mellor comprensión do seu papel e tratar de facela máis atractiva para a mocidade, especialmente para as mulleres. Cabe entón preguntarse cal será o papel das mulleres nos desafíos que presenta este milenio.

Os esforzos realizados a favor da participación das mulleres en enxeñaría e tecnoloxías, durante os anos 80 e 90, contribuíron a aumentar as porcentaxes de alumnas matriculadas ata o 20, 25 e 30 % en moitos

países, pero na actualidade tenden a diminuír ata o 10 ou o 15 % e, no mellor dos casos, mantéñense en torno ao 30 % sen que se detecte ningún tipo de avance desde o ano 2000. No entanto, é preciso subliñar que a situación non é igual en todas as ramas da enxeñaría e así, por exemplo, non ocorre o mesmo en enxeñaría industrial que en enxeñaría química, na que se matricula unha maioría de mulleres.

Do devandito parece deducirse que a escaseza de mulleres no ámbito tecnocientífico pode ter un impacto grave para o desenvolvemento da humanidade e que se necesita a súa incorporación, non só por razóns de equidade, senón para promover o coñecemento nas nosas sociedades e conseguir o desenvolvemento sostible [2].

Por que as mozas non elixen estudos de enxeñaría? Disponse de datos cuantitativos abundantes sobre as eleccións de estudos das mulleres no ámbito internacional [2], europeo (Informes *ETAN* [3]; *She Figures* [4]), español (Instituto de la Mujer, FECYT, UMYC [5] [6] [7] [8], UMYC [9]), pero se sabe pouco acerca das súas motivacións e menos aínda acerca das razóns que as levan a descartar determinadas opcións como as enxeñarías. Adóitase especular sobre tal circunstancia, pero case ninguén lles preguntou ás mozas o por que da súa desafección por devanditos estudos e profesións.

Tendo en conta que os números indican pero non explican a situación descrita, formulamos un conxunto de preguntas de investigación sobre as causas da escasa presenza de mulleres nas carreiras tecnocientíficas e, en particular, nas enxeñarías: Están nas mulleres? Nas enxeñarías? Na imaxe da enxeñaría e a tecnoloxía? Na educación científica recibida? Nos antecedentes académicos? Na contorna familiar? No grupo de compañeiras e compañeiros? No profesorado? Na autoestima e o autoconcepto? Na percepción dos estudos como masculinos? Na falta de modelos e orientación? Na persistencia de estereotipos sexistas? A nosa hipótese de partida era a de que todos estes factores en interacción inflúen na elección destes estudos.

O grupo de investigación interdisciplinario DE05 vén realizando estudos cuantitativos e cualitativos sobre ciencia, xénero e educación desde os anos 90 [10]. Daquela detectárase unha fenda entre elección de «letras» e «ciencias», pero a situación mudou e hoxe as alumnas acceden a estudos universitarios científicos como bioloxía ou medicina, pero seguen a ser minoría nas titulacións de física e de enxeñarías coas excepcións xa indicadas.

No presente estudo utilizáronse metodoloxías cualitativas e cuantitativas para levar a cabo unha investigación entre o alumnado de segundo curso de bacharelato científico-tecnolóxico de Galicia. Para iso realizáronse entrevistas en profundidade a sete alumnas con expediente brillante e, posteriormente, deseñouse un cuestionario que se pasou a unha mostra estatisticamente representativa e realizouse un primeiro estudo descritivo, do que se ofrecen deseguido algunhas conclusións relevantes [11].

2. Razóns e dificultades das alumnas de 2º curso de Bacharelato científico-tecnolóxico para elixir estudos de enxeñaría.

- Os modelos ofrecidos polo profesorado son marcadamente masculinos en Matemáticas, Física, Química, Debuxo Técnico e Economía e Organización de Empresa. Os modelos femininos estarían concentrados en Bioloxía, Ciencias para o Mundo Contemporáneo e Ciencias da Terra.
- A elección de materias realizada polo alumnado reflicte esta mesma tendencia; Física, Debuxo Técnico, Tecnoloxía da Información e Economía son elixidas maioritariamente polos homes. Elas elixen maioritariamente Química e Bioloxía.
- No referente á nota media conseguida no 1º curso de Bacharelato, elas conseguen mellores resultados tanto en frecuencias como en porcentaxes.
- Os desequilibrios na elección da Física aumentan entre 1º e 2º curso de Bacharelato e Física, Debuxo Técnico, Tecnoloxía, Tecnoloxía da Información e Economía son materias elixidas maioritariamente por homes, mentres que Bioloxía e Química son preferidas por alumnas. Habería que investigar as razóns.
- Profesorado de materias científico-tecnolóxicas é maioritariamente masculino, con excepción de Bioloxía, Ciencias para o mundo contemporáneo e Ciencias da Terra.

Así, os modelos de profesorado son maioritariamente masculinos naquelas materias máis relacionadas tradicionalmente coas enxeñarías, aínda que Bioloxía e Química son de utilidade para estudar carreiras tecnolóxicas e para superar con éxito estudos de enxeñaría Industrial, de Minas, Enerxética ou Ambiental. No entanto, a Química constitúe unha excepción, pois a pesar de que a maioría do profesorado de Se-

cundaria desta materia é masculino, as carreiras de química e ata a de enxeñaría química teñen maioría de alumnas.

2.1 Autoconcepto

Os homes considéranse aptos para acceder ao mundo científico e tecnolóxico: en física, matemáticas, informática e en manexo de aparellos. As mulleres parten dun autoconcepto máis baixo, xa que ao redor do 50 % afirma non ter as aptitudes precisas para ese acceso.

No referente a aptitudes para planificar, organizar e dirixir grupos, un 70,2 % de mulleres afirma posuílas fronte ao 65,6 % de homes. Con todo, esta capacidade non parece redundar nun mellor autoconcepto delas respecto da adecuación deste traballo para si (só un 51,3 % de mulleres fronte a un 64,5 % de homes considera que sería un traballo adecuado para si).

Case a metade das mulleres pensa que as enxeñarías non son un traballo adecuado para si, mentres que o 64,5 % dos homes pensa que si o é.

O 54,8 % das mulleres opina que é un traballo no que pode ser a súa propia xefa.

2.2 En relación coa influencia da contorna

Non é estraño que unha alta porcentaxe de mulleres non considere este traballo como alternativa adecuada para si, xa que percibe falta de apoio para considerar as enxeñarías unha alternativa laboral, por parte do profesorado, de compañeiros e compañeiras. Pola contra, as alumnas manifestan que reciben un apoio similar aos homes por parte de nais e pais.

Todo parece indicar que o sistema educativo non está actuando correctamente en cuestións que afectan directamente á autoestima das mulleres.

Por outra banda, existe unha porcentaxe alta (máis dun 40 %) de mulleres, que manifesta que non podería ser a súa propia xefa, o cal responde á realidade das empresas, nas que existe un déficit de mulleres en postos de responsabilidade e non se está aplicando a Lei de igualdade.

2.3 Opinión sobre estudos e traballos de enxeñaría, orientación e estereotipos sexistas

Un 90 % da mostra total opina que é unha profesión útil para as persoas e a sociedade.

En porcentaxes superiores ao 80 % ambos os sexos móstranse de acordo con que se trata dun traballo de moita responsabilidade e que é moi valorado pola sociedade

As opinións divídense case ao 50 % no relativo á existencia de paro na profesión.

Sobre un 80 % de homes e mulleres pensa que é un traballo no que se gaña moito diñeiro.

Máis do 66 % pensa que é unha profesión na que podería axudar á xente.

Obsérvase que existe unha valoración moi positiva dos estudos de enxeñaría en canto a prestixio social, status económico e utilidade social.

Unha maior porcentaxe de homes (80,9 %) considera interesantes os estudos de enxeñaría, fronte a un 68,6 % de mulleres. O 37,9 % das mulleres considera que as enxeñarías non teñen saídas profesionais apetecibles, fronte a un 14,9 % de homes. Así, os estudos de enxeñaría resultan menos interesantes para as mulleres que para os homes.

O 46,9 % dos homes e o 27,4 % das mulleres pensan que o traballo nas enxeñarías deixa pouco tempo para o lecer. Este é un aspecto pendente dunha investigación posterior.

En porcentaxes similares afirman que non lles gusta dar ordes a outras persoas (máis do 35 %).

A presenza de estereotipos de xénero mantense maioritariamente nos homes, sobre todo no que se refire a unha suposta falta de capacidades das mulleres para as enxeñarías, para dirixir proxectos ou para manexar aparellos e arranxar cousas (só o 1,7 %, 2,6 % e 6,3 % de mulleres, respectivamente, está de acordo). Tamén aparecen estes prexuízos nos homes sobre unha suposta desorde das mulleres no manexo de aparellos, percepción totalmente contraria ao que ocorre nos labora-

torios e talleres dos centros educativos, nos que son os alumnos homes os máis descoidados.

Segue sen aceptarse, sobre todo por parte dos homes, que unha muller exerza posicións de poder (un 14.2 % de mulleres está de acordo fronte a un 28.7 % de homes).

Tamén son maioritariamente homes os que pensan que nais e pais non queren que as súas fillas estuden unha enxeñaría (só un 11,0 % de mulleres no primeiro caso e un 8,4 % no segundo están de acordo con estas afirmacións) e que as mulleres non elixen carreiras de enxeñaría porque as ven como carreiras de homes (10.5 % de mulleres e dobre de homes).

Do mesmo xeito, son eles, nun 44,2 %, os que opinan que o traballo das enxeñarías resta tempo para a atención á familia (o 18,1 % de mulleres tamén está de acordo). Aínda que non se fai explícito, a resposta refírese á vez que quita ás mulleres.

Segue vixente o estereotipo, sobre todo presente en homes, de que as mulleres non teñen interese no funcionamento das máquinas. Esa é a opinión do 42,2 % dos homes, aínda que hai un 27,5 % das mulleres nas que este estereotipo tamén está presente.

Unha porcentaxe significativa de homes non percibe que as empresas rexeiten a contratación de mulleres. O 65 % dos homes afirma que non existe tal discriminación.

Estes resultados reflicten a realidade negativa que as mulleres viven tanto no ámbito escolar (diferente papel nos laboratorios para homes e mulleres, opinións dos compañeiros home da contorna e opinións do profesorado), como no terreo profesional (xa que as empresas rexeitan a contratación de mulleres enxeñeiras). Resulta ben difícil, cando non imposible, manter a autoestima nestas condicións. Así, é urxente levar a cabo unha intervención a favor da igualdade no ámbito tecnolóxico nos centros educativos.

2.4 A orientación educativa

Os resultados mostran que a orientación que leva a cabo nos centros é insuficiente, xa que a maioría das persoas enquisadas descoñece a nota de corte precisa para o acceso aos estudos de enxeñaría. Tampouco

coñecen as saídas profesionais das enxeñarías en porcentaxes superiores ao 70 %, o cal contrasta coa manifestación da maioría de homes que afirma que teñen saídas profesionais apetecibles.

2.5 Experiencia previa en manexo de utensilios, aparellos e máquinas

Nas mulleres ten un maior peso o manexo dos utensilios, aparellos e máquinas relacionadas tradicionalmente co traballo doméstico, xunto a ferramentas de comunicación: É destacable a enorme diferenza que existe no ítem pasar o ferro, 63,6 % de mulleres fronte ao 26,8% de homes, diferenza que se mantén, aínda que non tan acusada, no resto de aparellos de uso doméstico. Nos homes acontece o mesmo con aqueles utensilios ou aparellos que se relacionan tradicionalmente co científico e tecnolóxico: alicates, desaparafusador, cronómetro, trade. Este último ten o mesmo fundamento físico que o batedor eléctrico, pero mentres que nesta a diferenza é de 18 puntos porcentuais a favor das mulleres, naquel a diferenza é de case 32 puntos porcentuais a favor dos homes.

2.6 Experiencia previa nas TIC

A participación en redes sociais é equilibrada. No uso de ferramentas de móbil hai 5 puntos porcentuais a favor delas, pero na instalación de programas informáticos as diferenzas son do 66,9 % de homes fronte ao 49,5 % de mulleres. Resulta sorprendente que a experiencia previa e cotiá das alumnas siga sen valorarse polo sistema educativo, o cal repercute en que tampouco elas a perciban como útil ou relacionada coa tecnoloxía.

2.7 Coñecemento de sectores produtivos e carreiras que se relacionan coas enxeñarías

Os únicos sectores relacionados coas enxeñarías que coñecen son a industria (sen especificar máis), a construción e a automoción. En canto a estudos de enxeñaría que coñecen só aparecen as de E. Industrial, Química, Informática e de Camiños. As mulleres coñecen en maior medida que os homes a carreira de enxeñaría Química. Estes resultados pon de manifesto, novamente, que a orientación recibida non é adecuada.

2.8 Cualificacións, aptitudes percibidas e razóns para a elección

A pesar de que elas obteñen mellores cualificacións perciben que as súas notas non bastarían para optar a unha enxeñaría, e só o 30,0 % considera que podería superalas. A percepción dunha falta de aptitudes para a Física, as Matemáticas, a Informática, o Debuxo e a falta de interese polo funcionamento de aparellos e máquinas aparece novamente no horizonte feminino (especialmente no caso da Física, para a que só se considera con aptitudes o 22,1 %).

As mulleres perciben que as persoas da súa contorna non consideran que o traballo de enxeñeira sexa adecuado para elas, o cal é coherente con que só un 19,8 % considere que se trata dun traballo adecuado para si. Tamén perciben con bastante realismo que non van poder ser as súas propias xefas. As aptitudes para a bioloxía e a química e a capacidade para dirixir grupos e equipos son algunhas das virtudes autopercibidas polas alumnas. Tamén perciben máis dificultades económicas que os homes para esta elección. A posibilidade de gañar moito diñeiro só convence ao 35,1 % das alumnas fronte ao 41,65 % dos alumnos.

Só para o 30,2 % delas a cualificación de alto nivel das enxeñarías é unha razón para a súa elección, fronte a un 50,6 % de homes. O interese dos estudos é a razón da posible elección para o 63,6 % de mulleres, seguida das saídas profesionais apetecibles (42,9 %), a existencia de centros próximos (42,4 %) e o coñecemento de saídas profesionais (37 %).

A importancia de modelos de identificación queda clara no ítem *Porque vexo mulleres que traballan como enxeñeiras*, que sería unha razón para a elección no 33,4 % das mulleres.

As saídas profesionais apetecibles (59,9 %) seguida do coñecemento das saídas profesionais (56,9 %), o interese dos estudos e a obtención dunha cualificación de alto nivel cun 50,6 %, son as tres razóns maioritariamente elixidas polos homes. Tamén é importante a percepción de que son estudos que poderían superar, as posibilidades económicas (44,6 %), a existencia de centros próximos (40,6 %), a consideración de que as súas notas son suficientemente boas (36,8 %) e as opinións favorables da súa contorna.

2.9 Carreira de enxeñaría ou tecnoloxía que se podería escoller

A posición de partida das mulleres en canto a expectativas sobre estudos de enxeñaría é menos favorable que a deles. Un 68,2 % das mulleres rexeita a elección dunha carreira de enxeñaría fronte a un 40,9 % de homes. Un 32,8 % das mulleres e un 59,1 % de homes afirma que lle gustaría facer esta elección, aínda que os datos indican que non a realizan.

O 82,3 % de mulleres e o 52,3 % de homes rexeitan a elección dunha carreira tecnolóxica.

2.10 Sobre orientación e accións a favor da igualdade nos centros educativos

Unha porcentaxe elevada do alumnado manifesta que nos centros escolares se realizan accións a favor da igualdade entre homes e mulleres e actividades de orientación profesional, e que se orienta máis aos homes que ás mulleres cara a estudos relacionados con enxeñarías e tecnoloxías. Con todo, os resultados do cuestionario non parecen confirmar estas aseveracións do alumnado, pois o descoñecemento dos estudos de enxeñaría é máis que notable. Nin sequera saben se a nota de corte precisa para acceder a estes estudos é alta. A realidade é que as notas de corte do curso 2009-2010 indican que as enxeñarías oscilan entre 5 e 6, excepto no Grao de enxeñaría Informática da USC (8.0).

As alumnas manifestan en maior medida que os seus compañeiros que se realizan accións a favor da igualdade e conferencias sobre orientación profesional. No entanto, habería que investigar a que accións se refiren, porque non é iso o que se acontece nos centros. Talvez refíranse a actividades puntuais ou á non existencia de discriminación explícita.

2.11 Coñecemento de mulleres enxeñeiras na contorna familiar e social

Un 55 % de ambos os sexos sostén que no seu centro hai profesoras que estudaron enxeñarías. Habería que investigar esta cuestión, xa que os datos obtidos acerca de quen imparte as materias non a corroboran. O 30,7 % dos homes e o 30,9 % das mulleres afirman que na súa familia hai algunha enxeñeira. O 31,5 % das mulleres e o 26,9 % dos

homes afirman que na súa contorna hai mulleres que se dedican á enxeñaría. As figuras que sinalan ambos os sexos, aparte das pertencentes á familia, son amigas e veciñas. Así, parece que existen máis mulleres enxeñeiras das que adoita pensar. Habería que contrastar estes resultados e comprobar como están repartidas as respostas por estrato e status social do alumnado.

2.12 Posibles modelos de identificación

Un 27,3 % de mulleres sinala unha profesora como figura de identificación, mentres que só o 10 % dos homes sinala unha figura feminina de identificación. A maioría das mulleres elixidas como figuras de identificación imparte materias de ciencias.

O 28,5 % dos homes e o 16,5 % das mulleres teñen como figura de identificación un profesor. A maioría destas figuras imparte materias de ciencias.

Unha muller da súa familia é a figura de identificación para un 34,4 % de mulleres e un 18,0 % de homes. Un home da súa familia é a figura de identificación do 39,3 % de homes e o 25,1 % de mulleres, producíndose unha diferenza significativa entre os dous sexos.

Un home alleo á familia é a figura que sinalan os homes: maioritariamente deportistas e profesores de Ciencias. As figuras masculinas que sinalan elas son maioritariamente médicos.

No referente a un posible modelo de muller allea á súa familia débese sinalar a gran cantidade de respostas inadecuadas que dan os homes. As mulleres sinalan maioritariamente figuras de profesión: médica, enxeñeira, profesora e profesionais da sanidade. Os modelos de identificación femininos aparecen de xeito especialmente significativo nas mulleres do estudo. Á vista diso, parece confirmarse a nosa hipótese da necesidade de modelos femininos nas materias de ciencia e tecnoloxía.

2.13 Relación entre imaxes de obxectos e lugares coas enxeñarías ou coas tecnoloxías

Un 80 % da mostra poboacional, sen distinción de sexo, relaciona coas enxeñarías ou as tecnoloxías as seguintes imaxes: Electrodomésticos (vitrocerámica, batedor eléctrico, lavadora, microondas,

ferro, e frigorífico). Maquinaria pesada, enerxías renovables, TIC, construción, infraestruturas, barcos, automóbiles, industria petrolífera, depuradora, foguete espacial, torres de alta tensión, soldadura, industria forestal, chemineas de central térmica, soldadura, edificación en altura, cadeira mecánica, robot de xoguete e trade. Obxectos de laboratorio: Vasos de precipitados, cronómetro e microscopio.

2.14 Obxectos e situacións que non gardan relación coas enxeñaría

Un 25 % da mostra poboacional considera que as seguintes imaxes non están relacionadas coas enxeñaría nin coas tecnoloxías: Cociña, quirófano e talla de árbores.

Entre un 74.0 e un 30.9 % da mostra considera que as seguintes imaxes non están relacionadas coa enxeñaría nin coa tecnoloxía. Cítanse en porcentaxes descendentes: Viño, tecidos, moda, botes de conserva, paisaxe limpa sen asomo de contaminación, plantación de xirasoles, tetrabriks, calzado, bosque, dentífrico, bobinas de fío tamaño industrial, recipientes de vidro de uso doméstico, carriños de bebé, lentes de sol, cápsulas de medicamentos, tesoiras, carretilla, prótese, lata de refresco, cinta adhesiva.

Iso mostra unha concepción bastante estereotipada das enxeñaría e das tecnoloxías, aínda que os ítems nos que existen diferenzas significativas parecen indicar que no caso dos homes esta concepción está máis nesgada cara ao que se considera masculino. Expresado doutro xeito: hai máis mulleres que consideran que as bobinas de fío, os tetrabriks, os botes de conserva, os dentífricos, a agricultura ou os produtos alimentarios gardan relación coas enxeñaría e as tecnoloxías.

Os resultados reflicten tamén o baixo nivel de información da poboación estudada sobre os estudos de enxeñaría e tecnoloxía. Así, apréciase maioritariamente que os vasos de precipitados teñen que ver coas enxeñaría ou as tecnoloxías, pero cando se trata de recipientes de vidro de uso doméstico non sucede o mesmo. Identifícanse como aparellos relacionados coas enxeñaría e as tecnoloxías as lavadoras, os frigoríficos, os batedores eléctricos e outros electrodomésticos, pero á hora de considerar a experiencia das mulleres no manexo de máquinas e aparellos, os homes da mostra opinan que elas non a posúen, xa que os electrodomésticos non se consideran aparellos nin máquinas importantes.

3. Futuras liñas de investigación e propostas de intervención

A investigación realizada fornece dun conxunto de novas preguntas de investigación, que é preciso tratar de responder, pois os datos numéricos, en exclusiva, non poden explicar o que se agacha detrás dos resultados. A fundamentación destas liñas expónse noutro lugar [12] e está baseada no que denominamos *identificación masculina versus desidentificación feminina*, que non é posible desenvolver neste espazo.

Analizar en grupos de discusión:

A correlación entre os estudos das nais e a súa dedicación en exclusiva ao fogar, pola súa importancia como modelos ou contramodelos de identificación das alumnas.

- Física, Debuxo Técnico, Tecnoloxía, Tecnoloxía da Información e Economía son materias elixidas maioritariamente por homes, mentres que Bioloxía e Química son preferidas polas alumnas. Restarían por investigar as razóns destas eleccións e que sucede no caso da Física, para a que só se considera apta o 22,1 % das alumnas.
- Os modelos de profesorado son maioritariamente masculinos naquelas materias relacionadas tradicionalmente coas enxeñarías, aínda que Bioloxía e Química son de utilidade para estudar carreiras tecnolóxicas e ata para superar estudos de Enxeñaría Industrial, Minas, Enerxética ou Ambiental. A Química constitúe unha excepción, pois a pesar de que o profesorado de Secundaria desta materia é maioritariamente masculino, as carreiras de Química e Enxeñaría Química teñen maioría de alumnas.
- Será preciso investigar que entende o alumnado por traballo útil para a sociedade e as persoas e traballo no que se pode axudar á xente. Se esa é a percepción, por que as alumnas brillantes escollen estudos de medicamento maioritariamente?
- Haberá que investigar se existe unha diferenciación entre unha carreira de enxeñaría e unha tecnolóxica: Un 68,2 % das mulleres rexeita a elección dunha enxeñaría fronte a un 40,9 % de homes. O 82,3 % das mulleres e o 52,3 % de homes rexeitan a elección dunha carreira tecnolóxica.

- Outro aspecto pendente de máis investigación é o relacionado co tempo de lecer. O 46,9 % dos homes e o 27,4 % das mulleres pensa que o traballo nas enxeñaría de deixa pouco tempo para o lecer.
- Á luz das respostas obtidas, parece que existen máis mulleres enxeñeiras das que se pensa. Habería que contrastar estes resultados e comprobar como están repartidas as respostas por estrato e status social do alumnado.
- Habería que investigar que entenden por orientación escolar.
- Outro tanto acontece coas accións proigualdade, xa que se constatou no curso 2009-2010 en accións de formación do profesorado que, a pesar do establecido nas leis de igualdade e nas disposicións normativas educativas non existe unha asunción dela nos centros e non se debate nin se introduce na práctica nos Plans de Centro.

Realizar unha investigación no universo de poboación das alumnas do primeiro e último curso de carreiras de enxeñaría:

- Investigar a concepción (imaxe e caracterización) da ciencia e a tecnoloxía de alumnas de primeiro e último curso de diversas ramas de enxeñaría.
- Determinar a súa concepción das relacións existentes entre Ciencia, Xénero, Tecnoloxía, Sociedade e Ambiente (C-X-T-S-A).
- Investigar as razóns que as levaron a elixir a carreira correspondente.
- Indagar sobre a súa situación dentro da Escola de enxeñaría correspondente respecto a satisfacción/insatisfacción; dificultades/facilidades; detección ou non de sexismo e discriminación; mecanismos de exclusión.
- Expectativas de futuro vital e profesional.
- Elaborar perfís.

Realizar unha investigación no universo das profesoras de enxeñaría:

- Investigar a concepción (imaxe e caracterización) da ciencia e da tecnoloxía das alumnas de primeiro e último curso de diversas ramas de enxeñaría.
- Determinar a súa concepción das relacións C-X-T-S-A.
- Investigar as razóns ou motivacións que as levaron a elixir a carreira correspondente.
- Indagar sobre a súa situación dentro da escola de enxeñaría correspondente respecto a satisfacción/insatisfacción; dificultades/facilidades; detección ou non de sexismo e discriminación; mecanismos de exclusión.
- Expectativas de futuro vital e profesional.
- Elaborar perfís.
- Indagar acerca da súa posición respecto á perspectiva de xénero e á posibilidade de exercer de mentoras das alumnas.

Realizar unha investigación no universo das profesionais de diversas ramas de enxeñaría que traballan na empresa e nas Administracións.

Proceder, cos datos obtidos, á Elaboración dun sistema de indicadores con perspectiva de xénero sobre a elección destes estudos.

Deseñar materiais didácticos específicos referentes a estudos de caso de mulleres enxeñeiras e tecnólogas de todos os tempos.

4. Conclusións

A conclusión xenérica é que as enxeñarías están lonxe do universo vital das alumnas, como ilustran os aspectos salientados anteriormente.

Cos datos obtidos poderíase elaborar un informe DAFO: Debilidades, Ameazas, Fortalezas e Oportunidades, que poderá orientar sobre os aspectos nos que é preciso incidir para cambiar a situación de desigualdade que vimos de describir [13]. Neste sentido, é necesario salientar que nos enfoques das investigacións e propostas non se debe partir das supostas ou reais debilidades das alumnas porque tal enfoque conduciría a incidir no *Paradigma da debilidade* [14], que implica

aceptar que as mulleres son seres carentes de aptitudes, que unicamente necesitan axuda para acceder ao mundo masculino, xa que as fortalezas e calidades que posúen, produto da súa experiencia e socialización previas, non son válidas para este acceso. Este enfoque, malia as súas intencións, parte dunha concepción androcéntrica do mundo e non contribúe a transformar a sociedade nun sentido igualitario nin a elevar a autoestima das alumnas neste ámbito. Trátase, pola contra, de incidir nos aspectos positivos da socialización diferencial das mulleres e das súas posibilidades para transformar unha realidade inxusta.

Na mesma liña, é preciso realizar unha intervención cos alumnos homes para contribuír a eliminar os estereotipos sexistas presentes no seu pensamento e condutas.

Tamén se deben realizar accións de formación do profesorado destinadas a cambiar a imaxe estereotipada-positivista da ciencia e a tecnoloxía, así como a formar en igualdade.

E, obviamente, habería que modificar o enfoque androcéntrico da ciencia e da tecnoloxía e dos estudos correspondentes.

Recoñecemento

Este traballo forma parte do proxecto 427C-027 e do 120310 financiados pola Secretaría Xeral da Igualdade da Xunta de Galicia e pola Cátedra Caixanova de Estudos Feministas.

Referencias

- [1] BOKOVA, Irina (2010): *Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development*. UNESCO.
- [2] HUYER, Sofia and Gunnar WESTHOLM (2007): *Gender Indicators in Science, Engineering and Technology: An Information Toolkit*. UNESCO.
- [3] ETAN (2000): *European Technology Assessment Network on Women and Science. Expert Working Group on Women and Science: Science Policies in the European Union*. Brusels: European Commission, Research Directorate General.
- [4] EUROPEAN COMMISSION (2003, 2006, 2009, 2012): *She Figures 2003, 2006, 2009, 2012. Women and Science Statistics and Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- [5] UMYC (2007): *Académicas en cifras*. Madrid: MEC.
- [6] FECYT (2005): *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: FECYT.
- [7] INSTITUTO DE LA MUJER (2007): *De la tecnofobia al tecnointerés*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- [8] INSTITUTO DE LA MUJER (2008): *Las mujeres en cifras 1983-2008*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- [9] SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Inés (coord.) (2011): *Científicas cifras 2011*. Madrid: UMYC. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- [10] ÁLVAREZ-LIRES, María M. e Gloria SONEIRA (1994): «Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales: la coeducación como meta», en: VVAA. *Premios CIDE-MEC 1992*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- [11] ÁLVAREZ LIRES, Francisco Javier (2010): *Mulleres na historia das enxeñarías: das pioneiras á situación actual*. Trabajo de Investigación Tutelado. Santiago de Compostela: USC. Inédito.
- [12] ÁLVAREZ-LIRES, María M. et al. (2013): «La educación tecnocientífica: identificación masculina versus desidentificación femenina», *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, nº Extra, pp. 25-31.
- [13] ÁLVAREZ LIRES, Francisco Javier (2012): *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. Tesis de doctorado. Valladolid: Universidad de Valladolid (inédita).
- [14] ÁLVAREZ-LIRES, María M. (1991): «Ciencias Experimentales. ¿Carencias de las chicas?», en *La Enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales*. III Jornadas Internacionales de Coeducación. Valencia: Instituto Valencià de la Dona.

LA MATERNIDAD COMO SACRIFICIO: EXPERIENCIAS DE MATERNIDAD EN MUJERES QUE EJERCEN LA PROSTITUCIÓN

Macarena Trujillo Cristoffanini

macarenatrujillo@gmail.com

Universidad de Playa Ancha, Chile/ GRC COPOLIS, Universidad de Barcelona

Resumen – La presente comunicación tiene como fin exponer un estudio cuyo objetivo principal fue explorar en las experiencias de maternidad de mujeres que ejercen la prostitución a nivel de vía pública en la ciudad de Barcelona. Para dicha labor, se consideró central integrar la perspectiva de género ya que esta matriz teórica concibe la maternidad como construcción social en el marco de la socialización de los roles de género en sociedades patriarcales, y en esta misma línea, se analiza la prostitución en tanto institución social. En base a una metodología cualitativa y entrevistas semiestructuradas a mujeres españolas y latinoamericanas que son madres y ejercen la prostitución a nivel de vía pública, los principales hallazgos dan cuenta que para el caso de estas informantes el «ideal maternal» presente en las construcciones de género, el que en la práctica significa sacrificio y entrega absoluta hacia las hijas e hijos, así como la búsqueda de alternativas que permitan sostenerles emocional y económicamente, aunque dicho proceso implique vivenciar la separación física con alguna de las criaturas. En este sentido, a nivel exploratorio se proyecta una vinculación entre el «ideal maternal» patriarcal y ingreso a la prostitución en el marco de las vivencias de las entrevistadas; y además, se vislumbra que este imaginario transversaliza la totalidad de las experiencias de maternidad de las mujeres entrevistadas.

1. Introducción

En el estudio de la prostitución se concibe central incluir la perspectiva de género puesto que, más allá del enfoque con que se aborde, existen elementos del sistema sexo género que deben ser integrados a la hora de acercarse a este fenómeno. De este modo, dentro de las teorías feministas se han generado distintos puntos de vista a la hora de reflexionar, concebir y definir los elementos constituyentes de la prostitución. Dentro de estas líneas analíticas, se encuentran aquellas que consideran que la prostitución es una forma de explotación sexual patriarcal [1] [2] que se manifiesta como institución social [3], y otras que indican que la prostitución debería ser considerada un trabajo

igual que cualquier otro en el marco de las actuales sociedades capitalistas [4] [5] [6]. Más allá de su orientación «abolicionista» o «regulacionista», en las reflexiones vinculadas al fenómeno de la prostitución, se ha subrayado la relevancia de integrar las voces de las personas implicadas, de atender a sus experiencias en cuanto reflejo de sus vivencias y así abordar la complejidad de estas dimensiones en el marco integral de las relaciones entre individuos/as y estructuras sociales. En el caso de las mujeres que ejercen la prostitución, existen dimensiones de sus vidas que han sido menos trabajadas desde las ciencias sociales, y entre quienes han planteado esta afirmación, se encuentran aquellos/as que han abordado las experiencias de maternidad y crianza dentro de este colectivo [7] [8] [9] [10]. Más allá de estos estudios, la tendencia ha sido tratar los procesos relativos a la maternidad de mujeres que ejercen la prostitución desde las ciencias de la salud y la psicología [11] [12] [13], por lo cual el foco no ha apuntado directamente a los aspectos sociales y culturales implicados en este proceso para este grupo específico de mujeres. Por esta razón, el núcleo central de esta comunicación tiene como fin presentar experiencias de maternidad en mujeres que ejercen la prostitución a nivel de vía pública, acercándose a dichas vivencias desde la perspectiva de género, en cuanto ésta afirma que tanto la feminidad como la maternidad son dimensiones socialmente construidas [14] [15] [16] [17] [18] [19]. En este sentido, no se pretende aportar a la discusión «abolicionista-regulacionista» sino contribuir desde la perspectiva de la sociología del género, a la producción de conocimiento en relación a la intersección entre las experiencias de maternidad y ejercicio de la prostitución, en el cual la sociología no debe pretender abordar «verdades estáticas» [20] o unidimensionales, más bien proponer nuevas perspectivas que permitan comprender, dentro de un marco integral, tanto las generalidades como las especificidades en las vivencias compartidas de determinados colectivos. En este contexto, en esta comunicación se presentan los principales resultados vinculados a una investigación exploratoria referida a experiencias de maternidad en mujeres que ejercen la prostitución a nivel de vía pública, atendiendo principalmente a tres dimensiones presentes en esta experiencia: sentidos de la maternidad, contexto de monomarentalidad y dificultades de la maternidad y su vinculación con narrativas de separación de las hijas e hijos.

2. Maternidad en el marco de la prostitución: perspectiva de género e investigaciones en el área

La maternidad como institución y como experiencia femenina ha sido un tema abordado desde las perspectivas feministas, considerándose que ésta no representa el destino biológico de todas las mujeres, sino que es una experiencia socialmente mediada más allá del supuesto instinto maternal [14][21]. La ideología patriarcal ha desvalorizado y desjerarquizado el trabajo asociado a la maternidad [15][19] generándose, como indica Puleo [18] dos dimensiones discursivas con respecto a ésta, ambas basadas en una lógica sexista. En el «discurso del desprecio», abiertamente misógino, se establece la inferioridad de las mujeres como madre-naturaleza, y en el «discurso del elogio» destaca la femineidad como maternal, tierna y cálida. Este último discurso es engañoso pues tiene como fin establecer y delimitar a las mujeres al espacio privado y reproductivo, el que claramente es desvalorizado en relación al mundo de lo público [18]. De este modo, se han generado históricamente representaciones de la maternidad vinculadas a la dominación simbólica presente en el sistema de dominación masculina [17].

En el discurso de elogio y valoración de la maternidad, se fusionan imágenes culturales relevantes en las sociedades occidentales católicas, entre ellas la española y latinoamericana, donde la imagen mariana cobra relevancia [22], estableciéndose como modelo orientador de la maternidad aquella que es misericordiosa y sacrificada, proyectándose la identidad de la mujer- madre hacia la práctica del cuidado y entrega a las otras personas, como una suerte de inmolación y sacrificio para la felicidad de sus criaturas, lo que implicaría la renuncia del propio deseo [23], estableciéndose así una imagen mítica de la maternidad: «la madre buena que existe sólo por el hijo» [24].

A nivel simbólico, tal como lo ha expresado Marcela Lagarde, el cuerpo de la mujer que ejerce la prostitución excluye la maternidad en cuanto concreta la división entre erotismo y procreación. Las dimensiones de la maternidad que son valoradas tradicionalmente son negadas simbólicamente a las mujeres que ejercen la prostitución, para en cierto modo, anular su inclusión en otros grupos de mujeres, las madre-esposas [25]. Aun así, como indican los estudios en el área, dentro de este colectivo de mujeres, existe una importante proporción de madres liderando hogares monoparentales [9] [10] [25] [26] [27].

En las investigaciones del campo de la ciencia de la salud que han incluido de manera explícita la perspectiva de género, se ha abordado el caso de las mujeres que ejercen la prostitución dentro de los colectivos de mujeres que pueden presentar embarazos de riesgo [28] Por otro lado, se ha hecho hincapié en que en este colectivo, sean madres o no, son proclives a vivenciar un nivel más alto de violencia, lo que desencadena stress postraumático e incidencias negativas en la salud mental [12] [29] [30] a lo que se suma la exposición a altos niveles de violencia, siendo éste un factor recurrente en sus experiencias en el ejercicio de la prostitución [31], complementándose para aquellas que son madres, con vivencias dolorosas de separación de sus hijas e hijos [31] [32].

En relación a las ciencias sociales, son escasas las investigaciones que abordan de manera específica las experiencias de maternidad y crianza en mujeres que ejercen la prostitución, sin embargo existen casos destacados que han aportado a este campo de estudio. Es importante subrayar, que en estos estudios se ha indicado la falta de información empírica en el área, por lo cual se ha enfatizado en la relevancia de profundizar en una temática que ha estado invisibilizada como lo es la maternidad en mujeres que ejercen la prostitución [7] [8] [9] [10].

En términos generales, las investigaciones nacioanales e internacionales realizadas en esta temática, concluyen que existen dimensiones específicas en el ámbito de la maternidad y su intersección con el ejercicio de la prostitución: Primero, se puede afirmar que se vivencia una especial dificultad para «conciliar» estas dimensiones de la vida, siendo un factor de estrés persistente que sus hijos/as algún día se enteren de que se dedican o han dedicado a la prostitución, en el marco del estigma atribuido a ésta [7] [26] [27]. En esta misma línea, como segundo punto se aprecia que para estas mujeres existe una preocupación constante con respecto a que sus hijos/as experimenten consecuencias negativas del ejercicio de la prostitución, tanto como el estigma de ser hija o hijo de una prostituta o como de vivenciar situaciones de violencias vinculados al ejercicio de la prostitución [7] [8]. Como tercer punto, se destaca que para las mujeres que ejercen la prostitución, la maternidad cumple un papel relevante en sus experiencias, siendo incluso considerada como lo núcleo central de su vida, lo que permite justificar socialmente las razones del ejercicio de la prostitución y a su vez, elaborar una suerte de auto exculpación con respecto al estigma socialmente atribuido[10] [26] [27]. Así, las responsabilidades de la maternidad se presenta como una doble perspectiva: es la

razón para entrar a la prostitución y una de las principales causas que se expresa como motivo para salir de ésta [26] [27]. Por otro lado, en algunas investigaciones se han destacado los aspectos favorables de la prostitución en el marco del ejercicio de la maternidad, en cuanto permite tener mayor flexibilidad horaria y por tanto contar con mayor tiempo para estar con sus hijos e hijas [7] [10] [33]. Se entiende entonces, que ésta no sólo es una forma de subsistencia, sino que también permite acceder a un nivel de consumos que para este grupo de mujeres, de otra forma, sería imposible [10] [33]. Sin embargo se debe tener en cuenta que las motivaciones económicas son centrales a la hora de ejercer la prostitución [34].

2.1 Contexto legal y datos sobre prostitución en España y Cataluña

Los tipos de prostitución pueden clasificarse en cuatro: la ejercida en la calle, la que se realiza en locales y clubes de alterne, la que se lleva a cabo en domicilios privados y por último, la que se denomina como nuevas formas de prostitución (servicios de acompañamientos, vía Internet, turismo sexual entre otros)[35]. Dadas las particulares características de la prostitución a nivel de vía pública, el contacto sexual suele efectuarse en pensiones modestas cercanas, en lugares públicos o en los vehículos particulares de los «clientes» [35], siendo un punto importante a considerar que generalmente las mujeres que ejercen este tipo de prostitución se encuentran en situación de exclusión social y económica [36] siendo el perfil de estos «clientes» el de varones de mediana edad, obreros, con pocos estudios, jubilados y hombres casados⁵⁹ [37].

En el caso del Estado español, la prostitución está sujeta legalmente a la normativa estatal y autonómica. A nivel nacional, la legislación no considera la prostitución como delito, siempre y cuando no supongan limitación a la libertad sexual de una posible víctima⁶⁰, por tanto no se castiga la prostitución libre⁶¹. Así, se ha generado hasta la actualidad,

⁵⁹ Datos de Apramp indican que el 70 % de hombres españoles declaran haber demandado en algún momento de su vida la prostitución de otra persona [35].

⁶⁰ Hasta la reforma de septiembre de 2003, el código penal sólo castigaba la prostitución de menores e incapaces, así como la prostitución forzada o la que produce prevaleciéndose de superioridad sobre las mujeres prostituida[38].

⁶¹ Tal como indica Carmona, desde la reforma de 2003 se ha introducido un inciso en el artículo 188 del código penal que sanciona el proxenetismo [38].

una serie de transformaciones del código penal, cuyo objetivo principal es castigar la explotación sexual, la trata de personas, el abuso sexual y el proxenetismo, quedando la prostitución que no se relaciona directamente con explotación sexual, en una suerte de limbo de alegaldad. Por tanto, a diferencia de lo que ocurre en los clubes de alterne⁶², la prostitución, entendida como «el ofrecimiento de servicios sexuales a cambio de una contraprestación económica» [39] no se establece dentro de la doctrina judicial como objeto de contrato laboral, situación dada por la naturaleza ilícita del objeto del contrato dado en tales supuestos [39]⁶³. Por lo que se puede establecer que «el tema de la prostitución no está resuelto de forma satisfactoria en nuestro ordenamiento y existen dos posturas encontradas: los partidarios de su legalización como una actividad económica más y los partidarios de su prohibición, por considerarla una explotación sexual de las mujeres» [38]. En relación a las normativas autonómicas, las ordenanzas que se han establecido en Cataluña han tenido la finalidad de asegurar el orden público y la tranquilidad vecinal, por lo cual se han vinculado al prohibicionismo.

La dificultad de plasmar el número de mujeres que ejercen la prostitución está dado por las características del propio fenómeno: situación de alegaldad, redes de tráfico de personas, inmigración ilegal entre otras. Así mismo, el problema de la cuantificación radica en la invisibilidad y clandestinidad del fenómeno en el país [40]. Aun así, dada la relevancia de contar con datos cuantitativos, suelen manejarse cifras, que aunque poco actualizadas, proveen de un panorama general con respecto al fenómeno. Se estipula que al año 2001, aproximadamente 300.000 mujeres ejercían la prostitución en España [35] [36], aunque se entiende que esta cifra se puede haber duplicado. De este número, el 90 % serían mujeres y el 20 % de ellas ejercería la prostitución en las calles [37]. En este sentido, se ha de tener en cuenta que a nivel mundial y español, la prostitución ya no es un fenómeno local sino transnacional [36] [40], siendo la industria del sexo un lucrativo negocio para quienes lo manejan ya que moviliza mundialmente aproximadamente 12.000 millones de dólares, configurándose así en el segundo

⁶² El caso de los clubes de alterne es distinto a la prostitución dado que la labor allí ejercida, entendida como la captación de clientes varones, mediante el atractivo sexual, al objeto de que consuman bebidas; puede ser objeto de relación laboral [39].

⁶³ El Código Civil, por su parte, en su artículo 1275 establece que «Los contratos sin causa, o con causa ilícita, no producen efecto alguno. Es ilícita la causa cuando se opone a las leyes o a la moral» [39].

negocio más importante en el mundo, incluso superando al tráfico de armas [35]. Se debe indicar, en el marco del tema abordado, que en las distintas investigaciones y documentos revisados no existen datos sobre el número de mujeres que ejercen la prostitución y que son madres, hecho que es acorde con que esta faceta de la vida de las mujeres de este colectivo suele ser poco tratada o señalada sólo de forma tangencial.

Por otro lado, dado el carácter transnacional de la prostitución, se ha establecido que el perfil de mujeres que la ejerce en España se ha transformado radicalmente. Durante los ochenta, las mujeres vinculadas a la prostitución eran casi en su totalidad españolas, siendo a finales de esa década cuando se observó que un número importante de ellas presentaban elevados niveles de drogodependencia [37]. Fue en los noventa cuando un importante contingente de mujeres inmigrantes comienza a ejercer la prostitución [36]. Desde las distintas organizaciones que trabajan con este colectivo, se estima que el 87 % son mujeres inmigrantes provenientes de América latina, África subsahariana y Europa del este [35], siendo la prostitución ejercida por mujeres de países de Europa del este y la iberoamericana la más representativa [37]⁶⁴. Se ha de destacar, que en el caso de Cataluña, el año 2004 los Mossos d'Esquadra contabilizaron 3537 mujeres que ejercen la prostitución, ya sea en locales (2876) o en las calles (661) [36].

Dentro de los factores que inciden en que un alto número de mujeres inmigrantes ejerzan la prostitución, se encuentra la dificultad de encontrar trabajo en el país de acogida. La irregularidad de la situación administrativa de muchas de ellas, aumenta la dificultad para encontrar otras entradas económicas distintas a la prostitución, estableciéndose además que la gran mayoría envía constantemente dinero a sus familias de origen, ya sean padres y madres, hermanas y hermanos y/o hijas e hijos [40], por lo que el «amor a la familia» es un elemento clave a la hora de emigrar a España y ejercer la prostitución [42].

2.2 Contexto del estudio

En el presente trabajo, el universo de investigación son mujeres mayores de dieciocho años, españolas y latinoamericanas que ejercen la

⁶⁴ Se ha de señalar que dada la dificultad de cuantificación y descripción del perfil de la prostitución actual en España, la información en el área puede ser disímil, por ejemplo otros documentos indican que la mayor parte de las prostitutas que ejercen en España son latinoamericanas [41].

prostitución a nivel de vía pública en Barcelona, y que además son madre de al menos una criatura, sin ser relevante la edad o el lugar de residencia de estas.

Con respecto a la nacionalidad, se optó por latinoamericanas y españolas dado que, en base a los antecedentes ya comentados, se puede afirmar que las nacionalidades de las mujeres que ejercen la prostitución actualmente en España son muy diversas; por tanto, si no se determina una selección a priori en este sentido, se obtiene un perfil ilimitado de países de procedencia para el universo de investigación. Dicha situación conduciría a desdibujar el foco de análisis especialmente atendiendo a que la maternidad es una experiencia edificada sobre elementos sociales, por lo que varía ampliamente en términos culturales [19] y en este sentido, la variable cultural hubiese cobrado mayor relevancia que el ejercicio de la prostitución en cuanto a experiencias relativas a la maternidad. En este contexto, es relevante tener en cuenta que en el paradigma cualitativo se busca profundizar en casos concretos más que en extrapolar resultados a todo un universo de investigación [43] [44].

El número total de mujeres entrevistadas fue de seis (dos españolas y cuatro latinoamericanas), atendiendo a que éste es un muestreo intencional el que no se establece en base a reglas predeterminadas pues está orientado a la comprensión del significado más que a generar una muestra representativa del universo [44]. El acotado número de entrevistas que se realizaron en este estudio se encuentra estrechamente relacionada al contexto del ejercicio de la prostitución, en la cual se generan mayores limitaciones a la hora de realizar vínculos con mujeres, tal como lo indica Dolores Juliano en base a su experiencias de trabajo con este colectivo [45], hecho que se relaciona con el estigma y las condiciones de vulnerabilidad y ilegalidad en que esta actividad se realiza, siendo ésta una de las principales dificultades de la presente investigación; y en este sentido, se establece el carácter exploratorio del presente estudio.

2.3 Discursos y experiencias de maternidad y ejercicio de la prostitución

A nivel general se puede indicar que cinco de las informantes fueron madres por primera vez entre los 16 y 19 años, y sólo una de ellas lo fue a los 26, siendo ésta la entrevistada más joven. Esta primera maternidad, si bien se señala en términos generales como deseada, no fue

«programada», y en la práctica simplemente llegó a sus vidas, tal como lo señala la entrevistada 4⁶⁵:

Yo te digo una cosa que nunca me cuidaba, yo cuando conocí al padre de mis hijas todas las relaciones que tenía con él eran sin cuidarme, sin control (E4).

Se debe tener en cuenta que todas las informantes proceden de familias con pocos recursos económicos y culturales, sumado a que en su mayoría vivenciaron la maternidad por primera vez hace aproximadamente dos décadas atrás, cuando la edad promedio para ser madre era menor que en la actualidad. Estas variables se relacionan con la maternidad a edad temprana y sin programación, dado que existe una vinculación entre edad de primera hija o hijo, número de criaturas y mujeres con pocos estudios y recursos económicos [46].

El número varía de un mínimo de uno a un máximo de cinco, siendo que todas han experimentado la separación con al menos una de las criaturas, lo que ha marcado su vivencia con respecto a la maternidad.

En la mayoría de los casos el inicio del ejercicio de la prostitución fue posterior a la primera maternidad, siendo anterior en una situación (E5); sin embargo se puede apuntar este caso como específico de explotación sexual ya que se dio en una entrevistada que manifestó que en su infancia y adolescencia sufrió abuso sexual por parte del padre, y fue en ese momento que él la incitó a cobrar por mantener relaciones sexuales quedándose con casi la totalidad del dinero obtenido.

Con respecto al apoyo paterno que han vivenciado en la crianza, en su mayoría éste ha estado ausente (E2-E6) o ha sido ambiguo presentándose temporadas en que el padre ha desaparecido (E1-E3- E4-E5), existiendo sólo una entrevistada (E1) en que el padre de su segunda hija desarrolla una paternidad presente y activa, siendo actual pareja de la informante.

2.3.1 Sentidos de la maternidad: «Ser madre es lo que es»

Cuando se abordó el tema de maternidad, en primera instancia las entrevistadas se manifestaron algo dubitativas, ya que es difícil

⁶⁵ Cuando se utilizan frases claves para plasmar ciertas ideas o conceptos desde la voz de las informantes, se señala la entrevistada (E) de la cual procede dicha cita.

explicar temas que se dan por hecho como parte del «sentido común», así una participante respondió: «bueno, ser madre es lo que es» (E2), siendo necesario insistir en la pregunta. En esta misma línea, todas las informantes manifestaron un imaginario similar en torno a la maternidad, concibiéndola como la entrega absoluta, haciendo hincapié tanto en los cuidados emocionales (afecto y cariño) como materiales (dar techo, alimentación, etc.). Por tanto, se entiende la maternidad como aquella experiencia vital que da sentido a la vida y que implica pensar en otras personas antes que en sí mismas, tal como lo indican las palabras de las entrevistadas:

Es una naturalidad tener un hijo, pero cuando ya lo tienes pues es una ilusión, como por ejemplo como su perrito con sus cachorritos, que no se puede desprender de ellos (E1)

Para mí ser madre es lo más grande que hay en el mundo, o sea antes de mis hijos no hay nadie, nadie, yo quiero a mis hijos más que mi propia vida (E2)

Sabes que te esfuerzas, que lo pasas mal y a veces, no tienes ganas de nada, pero sabes que lo estás haciendo por tu hijo, y sabes que por un hijo se puede hacer todo (E6)

De este modo, se puede afirmar que la imagen de maternidad tradicional es parte de los discursos de todas las informantes entendiéndola como una suerte de destino adscrito a la esencia femenina en tanto que biologización del mito de la maternidad [47]; y en este sentido, prima lo que Puleo concibe como «discurso del elogio» [18], el cual destaca la identidad maternal como entrega absoluta para con las hijas e hijos. En este línea, el sentido de maternidad como sacrificio [22] [23] es el dominante en las voces de las entrevistadas, el que desde la perspectiva feminista se entiende como funcional al sistema sexo género ya que reproduce la división sexual del trabajo, la ideología de dominio masculino y las expectativas de las propias mujeres respecto a su devenir madres [19], entendiendo que las características atribuidas a la maternidad son determinadas por las necesidades y valores imperantes de cada sociedad [14].

En términos latentes, esta imagen de maternidad implica que no se cuestiona el rol pasivo de paternidad que, aunque de distinto modo, han vivenciado todas las entrevistadas por parte del padre de sus criaturas. Este hecho ha tenido como resultado que la totalidad de las informantes han experimentando la monoparentalidad en algún momento de su experiencia de maternidad, entendiendo que ésta toma

forma cuando «una persona adulta gestiona un hogar sin pareja estable conviviente o sin que ésta se haga cargo de sus corresponsabilidades, independientemente de cuál sea el estado civil de esta persona» [48]. A dicha experiencia se suma que este tipo de conformaciones familiares, generalmente lideradas por mujeres, suelen estar en un contexto de mayor pobreza y exclusión social [49] y aún en la actualidad, son menos valoradas por la sociedad al considerárseles como poco idóneas para la crianza [19].

2.3.2 Experiencias de monoparentalidad y ejercicio de la prostitución

Para las informantes el hecho de ser las únicas responsables de sus hijos e hijas a nivel económico, es una situación que marca sus experiencias de maternidad, tal como señalan en las entrevistas:

A veces me separaba de este hombre, y me quedaba ahí y me tocaba a mí sola (E1).

Yo mando cada mes el dinero para la comida ¿sabes?, él también les manda, les ayuda, pero no es constante como yo, cada mes el colegio, la comida, que si falta esto otro (E4).

En este sentido, la maternidad en el marco del ejercicio de la prostitución se vincula con experiencias monoparentalidad en las vivencias de las entrevistadas, situación que está en concordancia con los hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales en el área, subrayando a la monoparentalidad como característica a tener en cuenta cuando se aborda el ejercicio de la prostitución [9] [10] [26] [27].

El hecho de tener que asumir la maternidad tanto en sus aspectos afectivos como económicos, es un claro detonador para ingresar a la prostitución, tal como se ha enunciado en otros contextos [34]; situación que se evidencia en que las informantes iniciaran esta actividad de manera posterior al nacimiento de su primer hijo o hija dada su precaria situación económica y apoyo inexistente o irregular del padre, siendo entonces la maternidad uno de los principales factores que inciden en el ejercicio de la prostitución [27]. En este sentido, las voces de las entrevistadas señalan:

He presentado mi solicitud de trabajo, pero cuando me dijeron que me iban a llamar nunca me llamaron, entonces no me quedó más, no tenía más dinero que en la prostitución, porque ya en mí país debía la mensualidad de dos colegios (E3).

De los críos, yo veía una sobrecarga, me veía que ellos tenían que comer, a veces que no les podía faltar el plato de comida, y yo me lo buscaba pues como podía (E5).

En esta línea, la experiencia de una las informantes (E2), da cuenta de manera explícita de la relación entre necesidad económica e ingreso a la prostitución, puesto que relata cómo en el momento en que llegó de la maternidad con sus gemelos recién nacidos, su marido no estaba en casa, y al pedirle ayuda económica a su suegra, fue ésta quien le señaló que fuese a conseguir dinero a la calle de cualquier modo, en palabras de la entrevistada:

Y yo le dije (a la suegra) y dónde voy a trabajar si no tengo trabajo, y me dijo pues de puta, donde quieras, me trataban mal la madre y el hijo, entonces me fui a la cafetería y estaba en cuarentena y tampoco «podía hacer nada», cuando el padre de mis hijos se enteró me dijo, bueno ya estás en lo que has sido toda tu vida, puta; después me pidió perdón, pero bueno, así hasta que conocí a un hombre que me dijo si lo haces conmigo yo te compro el cochecito que necesitas para los niños, pues necesitaba un coche doble, yo te compraré ropa, o sea ese hombre me dio muchísimo dinero, y así empecé (E2).

2.3.4 Dificultades de la maternidad y su vinculación con narrativas de separación de las hijas e hijos

A la hora de analizar las principales dificultades que implican la maternidad, todas las entrevistadas manifestaron el tema de la lejanía como compleja de sobrellevar en el día a día, por lo cual lo más difícil de ser madre es «no serlo», y si bien es relevante señalar que no existe en todos los casos una conexión temporal entre esta separación y el ejercicio de la prostitución, al igual que se ha destacado en otras investigaciones, la lejanía de las criaturas es una fuente de dolor constante en sus vivencias de maternidad [31] [32], abrigándose un sentimiento relacionado con una «maternidad pasiva». Es un caso a señalar que todas las entrevistadas se «quebraron» cuando se les preguntó sobre aquellas maternidades a la distancia, puesto que recordar el sentimiento de lejanía que ellas y las propias hijas e hijos han experimentado les generó nostalgia y congoja, lo que se plasma en las voces de las entrevistadas:

Aunque tú estés riéndote en el día, tú en el fondo estás pensando en tus hijas, te acuestas a dormir y estás pensando en tus hijas, por la distancia, las tengo tan lejos (E1).

Lo más difícil de ser madre es no estar con ellos, no estar en su niñez, no verlos crecer (E3).

Lo peor es cuando lo fui a dejar, cuando lo fui a dejar y no me quise despedir, le dije a mi hermana que lo lleve al parque y yo me fui sola al aeropuerto (E6).

Esta angustia, incluso propició en una de las informantes el deseo de no seguir viviendo, de este modo E4 señala:

Bueno yo lo pasé muy mal y pues eran a veces borracheras, estuve un día hasta incluso a punto de quitarme la vida. (E4).

El hecho de vivir sin alguna de las criaturas, se ha dado por diversos motivos según el caso de cada entrevistada. En las mujeres latinoamericanas existe una vinculación entre dejar el país de origen y la búsqueda de una «mejor vida», en términos económicos, a Europa o España (E1, E3, E4) o por la mala situación económica que se vive actualmente en el país lo que la ha llevado a una entrevistada a llevar a su hijo al país de origen (E6). En el caso de las mujeres españolas la separación con el hijo o la hija se dio por circunstancias relativas a la juventud y pobreza a la hora de ser madre por primera vez (E1), o porque dadas sus circunstancias vitales se encuentran bajo la tutela del Estado (E5).

En el marco de las experiencias de las informantes, existe una relación un tanto contradictoria entre sentir una maternidad activa con los hijos e hijas que no viven con ellas y vivenciar una maternidad ausente o pasiva. Así, por un lado estas entrevistadas expresan sentirse cercanas a sus criaturas pues están siempre pendientes de ellas y de sus necesidades económicas, también señalan el amor y orgullo que éstas le profesan, pero posteriormente se han referido a que la relación con algunas está fuera de la vinculación maternal o han indicado situaciones en que no han querido estar con ellas en el caso de viajar al país de origen o que han manifestado el deseo de cambiarse el apellido, en palabras de las entrevistadas:

Yo para él no soy su madre, para él la madre no es la que pare, puede parir hasta un perro» (E5).

Cuando fui en el 2008 sí que ellas... las vi... ellas estaban muy alejadas de mí, no querían acercarse mucho, y claro yo cuando ya he estado ahí, yo les he dicho por su nombre, les digo mamita soy yo tu madre, soy yo su madre» (E4).

Este sentido de maternidad pasiva ha gatillado el deseo de una maternidad activa, de volver a ser madres ya sea teniendo otras hijas o hijos (E1, E2), buscando las formas de que las criaturas que viven en el país de origen puedan venir a Barcelona (E1, E3, E4, E6), o generando las herramientas para recuperar la custodia (E5), siendo en algunos casos un intento exitoso y en otras fallido.

Esta sensación de pérdida o de lejanía es un factor que incidió con mucha fuerza en el deseo de volver a ser madres en dos de las entrevistadas (E1, E2), sin embargo la sensación negativa resultado de la maternidad pasiva ha sido parte de su vida, tal como se indica:

Piensas que teniendo otro hijo no te vas a acordar de la otra y resulta que el vacío lo tienes igual, un hijo no tapa otro...(E1).

De este modo se puede establecer que desde la perspectiva de las entrevistadas, tal como indica Woollet, la maternidad es vivenciada en tres dimensiones: como mandato, como identidad femenina, y como experiencia a través de la cual se establecen relaciones íntimas [19]. En el discurso de las informantes el mandato de maternidad tradicional está presente tanto en su concepción, es decir en la vinculación de mujer y madre, como en su relación con la identidad femenina; Así mismo, constituye un aspecto que entienden como vital de su identidad y de su experiencia consigo mismas y con el mundo, incluso cuando es la ausencia lo que guía esta experiencia; por tanto, la maternidad se materializa en lo que algunas autoras han denominado como «rango de ideal cultural» [19].

3. Conclusión

Es importante resaltar que si bien el estudio aquí presentado es de carácter exploratorio, y en este sentido, vislumbra hallazgos empíricos de que deberán ampliarse en el marco de otras investigaciones en la temática, se han logrado distinguir que las experiencias de maternidad de las entrevistadas han estado vinculadas a situaciones de pobreza y monomarentalidad. En este sentido, el ejercicio de la prostitución en el marco de las construcciones de sexo-género en sociedades patriarcales, se experimenta como una alternativa de supervivencia económica, especialmente aquella que se ejerce a nivel de vía pública, pues las mujeres implicadas en este ámbito se encuentran en una situación especialmente vulnerable tanto por la exclusión económica a la que se enfrentan [36], así como por las inequidades propias de las estructuras

de géneros [25]. Por otro lado, en el discurso de las entrevistadas se presencia el imaginario de maternidad tradicional vinculado al sacrificio y entrega absoluta, aunque esto implique vivir sin las criaturas y/o ejercer la prostitución. Este punto es coherente con las perspectivas feministas, ya que éstas subrayan la presencia de relaciones de poder patriarcales en los roles y estereotipos de género, entendiendo así la construcción de la maternidad como funcional a dichas estructuras sociales [14] [17] [18] [19] [21] [23]. Asimismo, las investigaciones vinculadas al ejercicio de la prostitución si bien no suelen profundizar en las vivencias de maternidad de las mujeres que integran este colectivo, sí consideran de forma tangencial el peso del «ideal maternal» [26] [27]. Se ha de señalar que esta imagen de maternidad implica que las entrevistadas no cuestionen de manera conciente el papel de los varones como padres, pues entienden que si éstos no están presentes son ellas quienes, en tanto madres, deben hacerse cargo «naturalmente» de cubrir todas las necesidades de su progenie. Así, se entiende relevante desarrollar este punto con mayor profundidad desde la sociología, debido a que no es tratado en las investigaciones revisadas en el campo; y si bien los estudios de masculinidad(es) pueden dar luces en este sentido, es importante valorar esta dimensión en el marco de las vivencias de maternidad de mujeres que ejercen la prostitución, especialmente considerando la incidencia de las responsabilidades de madre en el ingreso a la prostitución en los casos que en este estudio fueron analizados.

Como comentario final, se señala que para las entrevistadas, la maternidad se vivencia desde el imaginario tradicional proveniente de las construcciones de género establecidas, elemento crucial en las experiencias de maternidad y ejercicio de la prostitución. Este hecho puede ser analizado desde dos puntos de vista: por un lado permite desmantelar el estigma asociado a las «prostitutas» como sinónimo de «mala madre», pero por otro, establece que ser «buena madre» lleva asociado altos niveles de sacrificio no valorados socialmente, lo que en las sociedades patriarcales es funcional no sólo a la división sexual del trabajo y a los roles de género, sino también a los perjuicios del propio capitalismo como la pobreza y exclusión que son vivenciados por las mujeres que ejercen la prostitución a nivel de vía pública.

Reconocimiento

Sin las voces de las mujeres entrevistadas este trabajo no hubiese visto la luz. Agradezco la confianza depositada en mí por cada una de las

mujeres que abrieron sus vidas para narrarme sus experiencias de vida y maternidad.

Referencias

- [1] BARRY, Katleen (1988): *Esclavitud sexual de la mujer*. Barcelona: LaSal, Edicions de les Dones.
- [2] PATEMAN, Carole (1995): *El contrato sexual*. México: Anthropos.
- [3] GIMENO, Beatriz (2011): *La Prostitución*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- [4] PHETERSON, Gayle (1991): En, Raquel Osborne (ed.). *Las prostitutas: Una voz propia: Crónica de un encuentro*. Barcelona: Icaria.
- [5] JULIANO, Dolores (2001): «Modelos de género a partir de sus límites: la prostitución» en Mary Nasch (Ed.). *Multiculturalismo y Género*. Barcelona: Editorial Bellaterra, 87 – 113.
- [6] OSBORNE, Raquel (2004): *Trabajador@s del sexo: Derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. Barcelona: Bellaterra.
- [7] SLOSS, Cristine M. y Gary W. HARPER (2004). «When street sex workers are mothers». *Archives of Sexual Behavior*, 33/4, 329-341.
- [8] DALLA, Rachel L. (2004). «I fell off [the mothering] track: Barriers to "effective mothering" among prostituted women». *Family Relations*, 53(2), 190-200.
- [9] PARDESHI, Geeta y Suan BHATTACHARYA (2006): «Child rearing practices amongst brothel based commercial sex workers». *Indian Journal of Medical Sciences*, 60 (7), 288 -95.
- [10] RIVERS-MOORE, Megan (2010): «But the kids are okay: Motherhood, consumption and sex work in neo-liberal latinamerica». *British Journal of Sociology*, 61(4), 716-736.
- [11] HOM, Kristine y Sthepanie WOODS (2013): «Trauma and its Aftermath for Commercially Sexually Exploited Women as Told by Front-Line Service Providers» *Issues in Mental Health Nursing*, 34, 75–81.
- [12] ANKLESARIA, Ariz y Julie GENTILE (2012): Psychotherapy with women who have worked in the sex industry». *Innovations in clinical neuroscience*, 9/10, 27-33.
- [14] BADINTER, Elizabeth (1984): *¿Existe el instinto maternal? Historia de amor maternal Siglos XVII al XX*. España: Ediciones Paidós.
- [15] DE BEAUVOIR, Simone (1998): *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- [16] LÓPEZ ALONSO, Adelaida (2000): «Mujer, maternidad y salud» en: Carmen Fernández-Montraveta (ed.). *Las Representaciones de la maternidad: debates teóricos y repercusiones sociales*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid e Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, 64 - 74.
- [17] LOZANO, María (2000): *Las imágenes de la maternidad: el imaginario social de la maternidad en occidente desde sus orígenes hasta la cultura de masas*. España: Publicaciones ayuntamiento de Alcalá de Henares.
- [18] PULEO, Alicia (2004): «Perfiles filosóficos de la maternidad», en Concha y Raquel Osborne (coord.), *Las mujeres y los niños primero: discursos de la maternidad*: Barcelona: Icaria Editorial, 23-42
- [19] PATERNA, Consuelo y Carmen MARTÍNEZ (2005): *La maternidad hoy: claves y encrucijadas*. Madrid: Minerva ediciones.
- [20] KAPPLER, Karoline Eva (2012): «Entre dramatismo y el punto ciego: perspectivas sociológicas sobre la prostitución en España», en: Carolina Villacampa (Coord.). *Prostitución: ¿Hacia la legalización?* Valencia: Tirant lo Blanch, 21 - 39.
- [21] GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, Asunción (1995): Familia, maternidad y paternidad: España: Ediciones ayuntamiento de Alcalá de Henarez.
- [22] MONTECINO, Sonia (1997): *Palabra dicha: escritos sobre género, identidades y mestizaje*. Chile: Colección de Ciencias Sociales Universidad de Chile. [EN LÍNEA] [Ref. 15 marzo de 2013] [<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/biblioteca/docs/libros/palabra.pdf>]
- [23] MOLINA PETIT, Cristina (2004) «Madre inmaculada, virgen dolorosa: modelos e imágenes de la madre en la tradición católica» en: Ángeles de la Concha y Raquel Osborne (coord.). *Las mujeres y los niños primero: discursos de la maternidad*. Barcelona: Icaria Editorial, 43-67.
- [24] GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, Asunción (1995): *Familia, maternidad y paternidad*. España: Ediciones ayuntamiento de Alcalá de Henarez, 51
- [25] LAGARDE, Marcela (1997): *Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- [26] FREIXAS FARRÉ, Anna *et al.* (2006). Un sector susceptible de doble marginación: Mujeres mayores que han ejercido la prostitución. Reinserción o Permanencia. [EN LÍNEA] [Ref. 22 enero de 2013] [http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/teresa_yeves/prosti.pdf]

- [27] FUNDACIÓ DE DONES, Surt (2007). *Investigación para la reubicación en el mercado de trabajo de las trabajadoras sexuales del barrio del Raval*. [EN LÍNEA]. [Ref. 15 enero de 2013]. [http://www.surt.org/docs/informe_recerca_treballadores_sexuals_surt2007.pdf]
- [28] LAUFORIE, María Mercedes *et al.* (2008): «Embarazo en mujeres en situación de prostitución: Autocuidado y Prácticas de Riesgo. Estudio Cualitativo». *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 59/4, 285- 296.
- [29] BONELLI JÁUDANEZ, Elena y Marcela ULLOA JIMÉNEZ (2001): *Tráfico en migración de Mujeres en España: Colombianas y ecuatorianas en los servicios domésticos y sexuales*. Madrid: ACSUR - Las Segovias.
- [30] PERDUE, Tasha *et al.* 2012): «Offenders who are mothers with and without experience in prostitution: differences in historical trauma, current stressors, and physical and mental health differences». *Women's Health Issues*, 22/2 195 -200.
- [31] JEAL, Nikky *et al.* (2008): «The multiplicity and interdependency of factors influencing the health of street-based sex workers: a qualitative study». *Sexually transmitted infections* [1368-4973], vol.:84 iss:5 Páginas:381 -5.
- [32] MCCLELLANY, Gabrielle y Robert NEWELL (2008): «A qualitative study of the experiences of mothers involved in street based prostitution and problematic substance use. *Journal of Research in Nursing*, 13:437. Páginas 437 a 447.
- [33] MAHER, Janemary; Sharon PICKERING y Alison GERARD (2012). "Privileging work not sex: Flexibility and employment in the sexual services industry". *The Sociological Review*, 60(4), 654-675.
- [34] LIN, Len (2004): «La contribución económica de la industria», En Raquel Osborne (Ed.). *Trabajador@s del sexo: Derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. Barcelona: Bellaterra, 57-83.
- [35] APRAMP (2005). *La prostitución: Claves básicas para reflexionar sobre un problema*. España: Apramp.
- [36] EDIS, Equipo de Investigación sociológica (2005) *Realidad Social de las mujeres sin techo, prostitutas, ex reclusas y drogodependientes en España*. Madrid: Ediciones Instituto de la Mujer. [EN LÍNEA] [Ref. 12 febrero de 2013]. [<http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/006-realidad.pdf>]
- [37] BRUFAO, Pedro (2008): *Prostitución y políticas públicas: entre la reglamentación, la legalización y la abolición*. Madrid: Fundación Alternativas.

- [38] CARMONA, Encarna (2007): «¿Es la prostitución una vulneración de los derechos fundamentales? », en Rosario Serra Cristobal (coord.). *Prostitución y trata: marco jurídico y régimen de derechos*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 43-70.
- [39] FITA, Fernando (2007): «El trabajo sexual en la doctrina laboral española», en Rosario Serra Cristobal (coord.). *Prostitución y trata: marco jurídico y régimen de derechos*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 203-254.
- [40] ESPAÑA, Comisión Mixta de los Derechos de la Mujer y de la Igualdad de Oportunidades (2007), Informe de la ponencia sobre la prostitución en nuestro país (154/9). [EN LÍNEA] [Ref. 3 de marzo de 2013]
[http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CORT/BOCG/A/CG_A379.PDF]
- [41] UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES (UGT) (2006): La prostitución: una cuestión de género. [EN LÍNEA]. [Referencia 15 junio de 2013]. [<http://www.ugt.es/informes/prostitucion.pdf>].
- [42] OSO CASAS, Laura (2010): «Money, Sex, Love and the Family: Economic and Affective Strategies of Latin American Sex Workers in Spain», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36:1, 47-65.
- [43] MENDIZÁBAL, Nora (2006): «Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa», en Vasilachis Gialdino (Coord). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, 65-105.
- [44] RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2007): *Metodología de la investigación Cualitativa*. Bilbao, Serie Ciencias Sociales, Volumen 15: Universidad de Deusto.
- [45] JULIANO, Dolores (2004): *Excluidas y Marginadas*, Madrid: Serie Feminismos Ediciones Cátedra.
- [46] MARTÍN LÓPEZ, Enrique (2000): *Familia y Sociedad: una introducción a la sociología de la familia*. Ediciones Rialp: España.
- [47] FERNÁNDEZ-MONTRAVETA, Carmen. (2000): «Mitos, realidad y biología de la maternidad», en: Carmen Fernández- Montraveta (Ed.). *Las Representaciones de la maternidad: debates teóricos y repercusiones sociales*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, 11-30.
- [48] ALMEDA, Elisabet y Dino DINELLA (2011): «Familias monoparentales, hacia una conceptualización crítica desde la perspectiva de los derechos de la infancia», en: Elisabet Almeda y Dino Dinella (Coord.). *Entre la ley y la experiencia: nociones y Redes de familias monoparentales*, III. España: Ediciones Copalqui, 33-54, 36.

[49] RUIZ BECERRIL, Diego y Luis NAVARRO ARDOY (2011): «Monoparentalidad y exclusión social», en: Elisabet Almeda y Dino Dinella (Coord.). *Entre la ley y la experiencia: nociones y Redes de familias monoparentales*, III. España: Ediciones Copalqui, 105-119.

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS

Yolanda Rodríguez Castro, María Lameiras Fernández,
M^a Victoria Carrera Fernández y Patricia Alonso Ruido
patriciaruido@uvigo.es
Universidade de Vigo

Resumen – El objetivo de este estudio se centra en analizar la violencia de género en población universitaria. La muestra quedó formada por 628 estudiantes del Campus de Ourense con una media de edad de 22.46 (ST=4.5). Les administramos una batería de cuestiones relativas a el conocimiento de alguna situación de violencia de género; si han sufrido o tienen conocimiento de alguna persona en la universidad que haya sufrido violencia física, psicológica y sexual; si han vivenciado otras situaciones de violencia de género o conoces a alguna persona que la ha sufrido; y si consideran necesario trabajar el tema de la violencia de género en el contexto Universitario. Los resultados muestran que un 10.56 % del alumnado manifiesta que conoce o ha sufrido alguna situación de violencia de género. Además son las chicas mayoritariamente reconocen en mayor medida, en comparación con los chicos, las situaciones en las que se pueden dar violencia de género. Un 55.6 % de las chicas admiten haber trabajado el tema de la violencia de género en la universidad, y un porcentaje ligeramente inferior para el caso de los hombres que así lo muestran, solo un 42.9 %. Por lo tanto, esta investigación nos permite dar un paso más en el conocimiento de la violencia de género en la población universitaria para seguir trabajando en su prevención.

1. Introducción

La violencia de género se ha convertido en la lacra del siglo XXI que nos afecta a todas las personas, especialmente a las mujeres. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, es indudable que la sensibilización social y política ha ido en constante crecimiento. Aunque bien es cierto que no es un fenómeno que haya nacido recientemente, sino todo lo contrario, pero aunque actualmente se encuentra más visibilizada, no significa que no tenga una historia larga. Sin embargo, ha vivido recluida en la esfera privada, donde no se esperaba que nadie ajeno a ese ámbito interviniera, para pasar a ser

el centro de un debate público, que parte de la premisa de que una sociedad que pretende garantizar unas condiciones de vida, no puede permitir que una realidad de este tipo tenga lugar de este tipo tenga lugar [1].

En España hemos vivido, este cambio de óptica observando esa transformación en la idea de entender la violencia de género, como algo privado – y por tanto algo casi intangible- a comprender que se trata de un problema social, produciéndose un proceso de visibilidad de la propia problemática. Aunque esta realidad camina en senda paralela, con esos datos que demuestran que la violencia de género continúa dando cifras alarmantes. El pasado 2012 murieron a manos de su pareja 52 mujeres, de las cuales 15 se correspondían con el rango de edad de menos de 16 años hasta los 30. Y en lo que va de año (a fecha de 9 de septiembre) son 32 las mujeres muertas y 9 de ellas en ese rango de edad que se corresponde con la población menor de 30 años [2].

Para clarificar el concepto de violencia de género, resulta imprescindible citar la ya mencionada Ley 1/2004, que en su artículo primero trata de delimitarlo diciendo que:

Nace de la desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, y se ejerce por quienes sean o hayan sido sus cónyuges o estén o hayan estado vinculados a ellas por relaciones afectivas, aún sin convivencia [3]

Se trata de «una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo». Sin embargo, es preciso decir que, el uso de la expresión «violencia de género» es tan reciente como el propio reconocimiento de la realidad del maltrato a las mujeres [4]. Y todavía actualmente, este concepto se utiliza entremezclado con otros como violencia doméstica o violencia en el hogar, obviando la variable género, determinante en la propia significación del concepto. Esta concepción adquiere especial significación, con el hecho de que habitualmente se diga que la violencia por motivos de género, afecta a mujeres de diferentes edades, clases sociales, culturas o niveles académicos. [5]. Sin embargo, aunque esta afirmación es absolutamente irrefutable, resulta preciso matizarla y ampliarla, pues no solo afecta a las víctimas, mujeres en su mayoría, si no que resulta una problemática mucho más amplia, que constriñe y ahoga a toda la sociedad. De hecho, el binomio creado por la propia expresión violencia y género, nos lleva en muchos casos a utilizarlo casi como una expresión social, adulterando de esa manera su definición original basada en el binomio inseparable

de la violencia y el género [6]. El primero en referencia a que, sí, es un fenómeno social, pero no solo afecta a las mujeres tal y como hemos dicho anteriormente, sino que, afecta al común de la sociedad. Lo cual se vincula de forma directamente proporcional a la segunda matización: lo referente al sexo/género. Ya que el uso extendido de esta expresión, ha vaciado de significado la misma, diluyéndose, así, su verdadero sentido. Y es que ese binomio «violencia de género», define y perfila su correcto significado, violencia por motivos de género; es decir, contiene en sí misma, todo el imaginario de aspectos relacionados con el género, ya sean, atribuciones, estereotipos, ideas o concepciones, pero todas determinadas y relacionadas con la asignación a uno de los géneros. Idea que, como se ha dicho anteriormente, se dibuja en la ley.

Por consiguiente, la violencia de género no es más que una forma de expresión irradiada del propio sistema patriarcal. Que se imparte mediante el adoctrinamiento socializador desde el nacimiento y a lo largo de la formación del individuo como persona. Y por tanto, la pretensión de cambiar de una generación a la siguiente, obliga a delimitar el fenómeno social que se pretende erradicar, poniendo al descubierto su origen, sus cauces de transmisión y las consecuencias que de ello se derivan. [7] Y a la vez haciendo que cualquiera estrategia para eliminarla, deba por tanto, comparar las carencias culturales y las estructuras sociales que la perpetúan. Analizar, investigar y educar, son pues la clave para comprender cómo se lleva a cabo la naturalización de la violencia hacia las mujeres desde la propia comunidad que la «legítima» a través de la interiorización tanto en ellos como en ellas de los estereotipos de género, en función de los cuales las mujeres son discriminadas y relegadas a un papel secundario bajo a autoridad masculina [8].

Sin embargo, las investigaciones sobre la presencia de violencia por motivos de género en las universidades de nuestro país son escasas e insuficientes, a diferencia de países como Estados Unidos, Canadá o Nueva Zelanda, que sí han analizado la violencia de género en el contexto universitario de manera más profunda. Investigaciones que han proporcionado datos que muestran que la violencia dentro de la universidad es un hecho significativo, frecuente y repetitivo. Violencia que se produce en muchos países en porcentajes elevados y que es necesario atajar [9]. Destacamos la de Smith, White y Holland [10] que afirmaron que las chicas durante sus estudios preuniversitarios habían sufrido actos de violencia tenían más probabilidad de que

durante sus estudios universitarios viviesen también situaciones de violencia y que desde el instituto hasta el final del cuarto curso universitario, un 88 % de las estudiantes manifestaban haber sufrido algún incidente de ataque físico o sexual. En la misma línea, Charkow y Nelson [11] establecieron que las chicas que tienen relaciones de dependencia tienden a sufrir más abusos.

Destacan, asimismo, los diversos estudios de uno de los autores más prolíficos con respecto a este tema Murray Staus [12]. De los cuales sobresale *The International Dating Violence Study*, estudio cuyos focos de análisis están centrados en 32 países, incluyendo la región de Europa, que llega a concluir que la violencia de género entre jóvenes universitarios es un problema independiente de la esfera privada, el margen del matrimonio y la nacionalidad. Y en esta misma dirección se encaminan los resultados obtenidos por DeKeseredy y Schwartz [13] demostraron que la violencia de género entre el estudiantado es creciente, sobre todo en el ámbito de relaciones esporádicas, o «citas» donde paradójicamente existe un menor reconocimiento del riesgo.

Con respecto a España, podemos señalar los diversos estudios de Oliver y Valls, [14] pero especialmente la investigación *Violencia de género en las universidades españolas* pionera en el tema que realiza un diagnóstico de la situación en el estado español. Un total de 58 % de las personas encuestadas señalaron haber padecido o conocer a alguna persona que había padecido en la universidad alguna situación de violencia de género.

Más recientemente y también siendo representativo para todo el Estado español analizando 12 universidades españolas, el estudio *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género* [15] realizado en colaboración entre la Unidad de Psicología Preventiva da Universidad Complutense de Madrid y la Delegación de el Gobierno para la Violencia de Género do Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Que arroja datos tales como: que el 9,4 % de las universitarias cree que los hombres agresivos son más atractivos; el 4,3 % de ellas confesaron haber sido golpeadas por su pareja y el 10,8 % de los universitarios dijo haber protagonizado situaciones de maltrato, control abusivo, aislamiento y agresiones verbales.

Con todo esto, el objetivo de la presente investigación consiste en analizar la violencia de género -física, psicológico/verbal y sexual- en estudiantes universitarios y universitarias del Campus de Ourense.

2. Metodología

2.1 Muestra

La muestra en este estudio quedó constituida por 628 estudiantes universitarios y universitarias del Campus de Ourense (Universidad de Vigo); de los cuales 118 son chicos y 507 chicas con una media de edad de 22,82 (ST: 4.5) y un rango que va desde 18 hasta los 57 años. Matriculados y matriculadas en alguna carrera universitaria en el año académico 2010/2011 y pertenecientes a las tres facultades universitarias del Campus universitario de Ourense.

2.2 Instrumentos

El cuestionario administrado está formado por 91 preguntas que se distribuyen en 5 bloques temáticos: situaciones que se pueden dar de violencia de género en función del género; conocimiento de alguna situación de violencia de género; si han sufrido o tienen conocimiento de alguna persona en la universidad que haya sufrido agresiones físicas, violencia psicológica y agresión sexual; otras situaciones de VG que has sufrido o conoces a alguna persona que la ha sufrido; representación de la situación más grave de violencia de género; y, necesidad de trabajar el tema de VG en el contexto universitario.

2.3 Procedimiento

Los cuestionarios se implementaron en horario de clase con un tiempo de 40 minutos, en todas las carreras universitarias del Campus de Ourense, de forma que todas estuvieran representadas. Eran anónimos y voluntarios.

3. Resultados

Los resultados se presentarán analizando las variables más representativas de las presentadas en el cuestionario, variables que coinciden con los bloques temáticos en los que se organiza el cuestionario, identificados anteriormente.

-Análisis sociodemográfico.

La mayoría de los y las estudiantes entrevistados son de nacionalidad española (93.2 %), y también de forma mayoritaria el 96.3 % están solteras o solteros, aunque sí un porcentaje considerable reconocen

tener pareja, un 60.3 %, de los y las cuales un 41 % llevan más de tres años de relación.

-Situaciones en las que se pueden dar VG.

Las chicas universitarias tienden a identificar mejor las situaciones de violencia de género – violencia física, psicológica/verbal y sexual- que sus compañeros (ver tabla 1). De forma que, se han encontrado diferencias significativas en las situaciones de la violencia psicológica/verbal: un 87.5 % de las chicas identifica los *insultos y las ofensas* como violencia de género, mientras que 19.5 % de los chicos no lo identifica como tal. Un 74.7 % de las chicas responde afirmativamente a *ser controlada por su pareja impidiendo que hables con otras personas*, mientras que en el caso de los chicos un 33.9 %, porcentaje que se acerca a la mitad de la muestra masculina, no lo identifica como violencia. En referencia a *ser perseguida por su pareja*, un 82 % de las chicas lo marca como violencia, porcentaje considerablemente superior al 62.7 % de los chicos que así lo marcan. Y con respecto a *recibir menosprecios por su pareja*, un 32.5 % de los chicos no lo identifica como violencia frente al 86.9 % de las chicas que sí lo hace.

En atención a aquellas situaciones que implican violencia física, las diferencias apreciadas entre ambos géneros son menos significativas, pero aún así con porcentajes distantes entre sí. Las chicas identifican con un porcentaje de 94.3 %, tanto las situaciones de *lanzarte un objeto, cogerte, empujarte violentamente como pegarte o ejercer otras brutalidades físicas contra ti*. Mientras que en referencia a las primera situación contestan afirmativamente en un 90.7 %, en cuanto a la segunda hay un 11.9 % que no lo considera violencia.

Un 91.1 % de las chicas considera claramente violencia sexual situaciones cuando contra su voluntad su pareja le ha *toqueteado o puesto las manos en diferentes partes íntimas del cuerpo o le ha acorralado para besarla o tocarla*, sin embargo un 17.8 % de los chicos no considera esas situaciones como violencia. Y un 14.4 % de los chicos no considera violencia de género, *utilizar la fuerza para mantener relaciones sexuales* frente al 92.7 % de las chicas que sí lo hace.

De las quince situaciones de violencia de género planteadas son identificadas como tal por sólo un 50.5 % de la muestra. Observamos que las chicas de forma mayoritaria nuevamente, son las que con un 64 % identifican todas las situaciones como violencia de género, mientras

que en el caso de los hombres solamente un 45.3 % así lo marcan. Un porcentaje que, aunque ronda la mitad de la muestra en ambos casos, no deja de ser sorprendentemente bajo.

Situaciones de violencia de género	Mujer %	Hombre%	Total%
Insultos y ofensas	87.5	80.5	86.2
	$\text{Chi}^2=7.5^{**}$		
Impide que hables con otras personas	74.7	66.1	73.1
	$\text{Chi}^2=3.5^{**}$		
Critica o desvalora lo que haces	83	61	78.8
	$\text{Chi}^2=27.7^{***}$		
Hace observaciones desagradables sobre tu apariencia física	80.4	63.6	77.2
	$\text{Chi}^2=15.5^{***}$		
Imponerte la manera de vestir, peinar, comportarte en público	81.8	67.8	79.2
	$\text{Chi}^2=11.4^{***}$		
Exige saber con quién y dónde estás	73.5	59.3	70.8
	$\text{Chi}^2=9.3^{***}$		
Lanzarte un objeto, cogerte, empujarte violentamente,	94.3	90.7	93.6
	$\text{Chi}^2=9.3^{**}$		
Pegarte o ejercer otras brutalidades físicas contra ti	94.3	88.1	93.1
	$\text{Chi}^2=5.6^{***}$		
Utilizar la fuerza para mantener relaciones sexuales contigo	92.7	85.6	91.3
	$\text{Chi}^2=6.09^{***}$		
Menospreciarte sistemáticamente	86.8	74.6	89.4
	$\text{Chi}^2=10.8^{***}$		
Intimidarte y amenazarte	92.9	83.1	91
	$\text{Chi}^2=11.3^{***}$		
Contra tu voluntad te ha toqueteado o puesto las manos en diferentes partes íntimas del cuerpo o te ha acorralado para besarte o tocarte	91.1	82.2	89.4
	$\text{Chi}^2=8.01^{***}$		

Perseguirte insistentemente	82.6	68.6	80
	$\text{Chi}^2=11.6***$		
Recibir llamadas, correos electrónicos, cartas malintencionadas, notas insistiendo en mantener una relación contigo	78.9	67.8	76.8
	$\text{Chi}^2=6.5**$		
Todas las situaciones anteriores	64	45.3	50.5
	$\text{Chi}^2=14.09**$		

Tabla 1: Situaciones de violencia de género

- Conocimiento de alguna situación de violencia de género.

Un porcentaje del 10.56 % del alumnado de la muestra manifiesta que conoce o ha sufrido alguna situación de violencia de género. (Ver tabla 2) Lo cual quiere decir que algo más de 66 alumnas o alumnos han marcado esta opción. Pero es preciso señalar, que en muchos casos al analizar los cuestionarios el o la alumna que lo cubría no contestaba de forma afirmativa a esta pregunta, pero en preguntas posteriores sí identificaba haber vivido o conocer la situación de violencia que se describía.

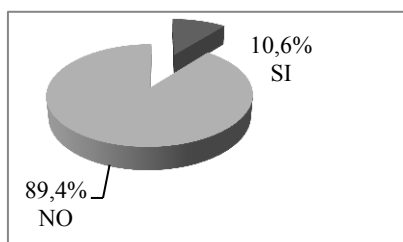


Tabla 2: Conocimiento situación VG

- Has sufrido o tienes conocimiento de alguna persona en la universidad que haya sufrido violencia física, psicológica/verbal y sexual.

En referencia a las *agresiones físicas* las mujeres identifican a su propio género como víctima en un 97.5 %, mientras que un 57.9 % de los chicos no la consideran víctima, aunque si identifican al propio género masculino como agresor con un 88.9 %.

La *violencia psicológica* es identificada con porcentajes ciertamente dispares. Las chicas identifican al género de la víctima como mujer

con un 91.7 %, mientras que un 45 % de sus compañeros no lo consideran así. Aunque nuevamente si identifican al agresor como hombre en un 54.5 % de los casos.

El análisis de las *agresiones sexuales* es en donde se encuentran más similitudes para identificar a la víctima como mujer pues en ambos géneros en 1005 de las respuestas fueron afirmativas a esta cuestión. Sin embargo a la hora de identifica al género del agresor como hombre, son las chicas las que con un 90 % responden afirmativamente, frente al 755 de los chicos que así lo hacen.

(Opción de respuesta: SI)	Mujer %	Hombre %	Total %
Sufrir Agresiones Físicas	7.9	16.2	9.5
	Chi ² =7.6**		
Género de la víctima: Mujer	97.5	42.1	79.7
	Chi ² =26.3**		
Papel de la víctima en la universidad: Estudiante	85	89.5	86.4
	Chi ² =0.547		
Género del agresor: Hombre	97.4	88.9	94.7
	Chi ² =0.804		
Sufrir Violencia Psicológica	15.3	19	16
	Chi ² =0.938		
Género de la víctima: Mujer	91.7	55	87.7
	Chi ² =15.4*		
Papel de la víctima en la universidad: Estudiante	93.2	95.5	93.7
	Chi ² =2.02*		
Género del agresor: Hombre	84.9	54.5	77.9
	Chi ² =13.5**		
Sufrir Agresión Sexual	2	3.4	2.3
	Chi ² =0.8**		
Género de la víctima: Mujer	100	100	100
	Chi ² =0.000		

Papel de la víctima en la universidad: Estudiante	66.7	75	69.2
	Chi ² =3.61		
Género del agresor:	90	75	5.7
Hombre	Chi ² =0.525		

Tabla 3: Conocimiento diversas situaciones agresión

- Otras situaciones de VG que has sufrido o conoces a alguna persona que la ha sufrido.

En este apartado es preciso señalar que no existen diferencias significativas en función del género. Sin embargo en la mayoría de casos, la víctima era una mujer y estudiante, y el agresor era un hombre. (Ver tabla 3)

Has sufrido o tienes conocimiento de alguna persona que haya tenido:	SI %	NO %
Presiones para mantener relaciones sexuales	3.4	96.6
Besos, caricias, ... sin consentimiento	5.3	94.5
Sentir miedo o incómoda por comentarios, miradas, e-mails, llamadas...	12.9	87.1
Difundido rumores sobre tu vida sexual	9	91
Comentarios sexistas hacia la mujer	32.6	67.3

Tabla 4: Conocimiento diversas situaciones agresión

- Representación de la situación más grave de VG.

No existen diferencias significativas en función del género, así tanto para los chicos como para las chicas, la situación más grave de la violencia de género es la agresión sexual, y un 44.64 % así o manifiestan. Le sigue la violencia psicológica (26.30 %) y la tercera más representativa es la física (15.22). Sin embargo es representativo los porcentajes excesivamente bajos para situaciones como besos y caricias sin consentimiento (1.04 %); haber difundido rumores sobre la vida sexual de una persona (1.38 %); presiones para mantener relaciones (2.77) o los comentarios sexistas (4.84 %).

- Necesidad de trabajar el tema de VG en el contexto universitario.

Un 55.6 % de las mujeres admiten haber trabajado el tema de la violencia de género en la universidad, y un porcentaje ligeramente inferior para el caso de los hombres que así lo muestran, solo un 42.9 %.

Tanto chicos como chicas están de acuerdo de forma mayoritaria con que ha de trabajarse el tema en el contexto universitario, un 87.1 % de las mujeres y un 73.6 % de los hombres, sin embargo, y tal y como se observa en estos porcentajes los chicos lo manifiestan en menor medida.

4. Conclusión

Analizados los datos de esta investigación, resulta indudable afirmar que la violencia de género dentro del Campus de Ourense es una realidad manifiesta. Realidad que lejos de los estereotipos, muestra una problemática social que también se da en el ámbito universitario, como muy bien reflejan tanto las investigaciones internacionales [16] como la única que existe hasta el momento de ámbito nacional [14] [15].

Los datos de nuestro análisis son bastantes similares a los datos obtenidos en el estudio de Rosa Vals, que afirma que:

La aceptación de la violencia supera los estereotipos culturales, las clases sociales y, desgraciadamente, no se supera con mayor formación académica [14].

De forma general, en nuestro estudio queda evidenciado que las chicas reconocen muchas más situaciones de violencia de género que los chicos, es decir, son capaces de identificarlas mejor que sus compañeros. Esto puede ser debido a que las chicas están más sensibilizadas con la problemática, por eso las reconocen mejor. Hay varios ítems como son *critica o desvalora lo que haces; hace observaciones desagradables sobre tu apariencia física; impone manera de vestir, peinar y comportante en público; exige saber con quién y donde estás o perseguirte insistentemente* que muestran diferencias realmente significativas entre ambos géneros. Mostrando que las chicas de forma muy mayoritaria a los chicos las consideran formas de violencia de género. Precisamente estos ítems están relacionados con el control y la dominancia, sin que ninguno llegue a la agresión directa. Control, dominancia, poder y esos falsos mitos del amor romántico que socialmente están tan aceptados [17] y que no son más que ejemplos de relaciones de dominancia ejercida a través del control psicológico.

Es preciso señalar, a este respecto, que al alumnado le cuesta relacionar determinadas situaciones con la violencia de género en la que realmente están enmarcadas. Porque, aunque en muchos casos no se marcaba la opción de *conocimiento de alguna situación de violencia de género*, después si manifestaban *haber vivido o conocer la situación de violencia* que se describía. Lo que indica que les cuesta identificar las situaciones de violencia porque no detectan las actitudes de la violencia, [18] y, a no ser que esta sea muy explícita (física) puede pasar inadvertida para ellas y ellos. Resulta necesario pues formar a estas y estos jóvenes para que sepan detectar las diferentes formas que tiene la violencia de manifestarse en una pareja.

Si nos fijamos en lo que las alumnas y los alumnos consideran como persona agresora y persona víctima, se cumple la idea dominante en la sociedad, pues la mayoría de los chicos y de las chicas consideran que la víctima es una mujer y el agresor un hombre. Es más, son las chicas las que de forma mayoritaria identifican, esos binomios. Por tanto, como en cualquier otro estamento de la sociedad, las chicas sufren una mayor violencia frente a los chicos.

Tanto para chicas como para chicos la situación más grave de la violencia de género es la agresión sexual, seguida de la violencia psicológica y de la violencia física. Sin embargo, aparecen más diluidas otras formas de manifestarse de la violencia como son las presiones para mantener relaciones, los besos indeseados o los comentarios sexistas. Son estas formas embrionarias de esas tres situaciones que ellas y ellos marcan como de mayor gravedad, pero no por ello menos importantes.

En relación a la necesidad de trabajar la violencia de género en la universidad, un 87.1 % de las chicas lo considera ineludible, frente al considerable 26.4 % de los chicos que no lo ve como algo importante para trabajar en el ámbito universitario. Sin embargo, observados los datos analizados, el trabajo de la violencia dentro de la universidad se convierte en algo ineludible. Parece necesario, por tanto, ir creando espacios de apoyo, asistencia y solidaridad dentro de las universidades para ayudar a las víctimas [19] [20]. Convirtiendo a la universidad un espacio social equilibrado y justo, en el que se favorezca una verdadera metamorfosis de los procesos de socialización que actualmente fomentan modelos de relaciones afectivo-sexuales desiguales y que luche a favor de la erradicación de la violencia de género. Ya que, en este sentido, las instituciones universitarias pueden llegar a dificultar

que las mujeres víctimas denuncien a sus agresores por su naturaleza jerárquica y el dominio de los hombres en las estructuras de poder [20]. Y creando un espacio de atención a las mujeres víctimas de violencia contribuiríamos a desmontar esta realidad imperante.

La conclusión de los datos volcados en el presente trabajo, muestran que, el Campus de Ourense no es más que la muestra de la asimetría social existente en la relaciones entre hombres y mujeres. Asimetría que contribuye a propagar y favorecer la violencia por motivos de género. Resulta, por tanto, verdaderamente importante centrar la atención en el estudio de este fenómeno en el ámbito universitario implementando medidas de prevención e intervención, para que salgan a la luz pública y se puedan combatir [21].

Para trabajar, está problemática, desde el ámbito universitario, es preciso abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica. Una cuestión de ideología de género que afecta a hombres y a mujeres de esta sociedad [6]. Transformando las relaciones desiguales entre hombres y mujeres que favorecen la violencia de género incidiendo en la creación de un currículum universitario inclusivo que permita el cambio en las prácticas educativas y en la comunidad universitaria para facilitar la transformación de la organización patriarcal [22].

Porque la violencia de género es solo la punta de un iceberg que revela un profundo proceso de des erotización, la reconstrucción de esos modelos de relación entre hombres y mujeres es un elemento fundamental [23]. Así pues, trabajando estos modelos de relación, desmitificando y demoliendo los estereotipos sociales imperantes, educando al fin y al cabo en pro de valores como la igualdad, la tolerancia y el respeto desde dentro de la universidad y de forma transversal a cualquier tipo de formación que el alumnado este recibiendo. Así, y solo así, se trabajará para lograr que la violencia por motivos de género no tenga tanta huella dentro del ámbito universitario, a la vez que se trabaja para lograr cambios estructurales en materia de igualdad entre hombres y mujeres. Pues los y las jóvenes que se formen hoy, serán en el futuro los y las agentes sociales de cambio capaces de crear una sociedad más justa e igualitaria, en la que la violencia no tenga cabida.

Referencias

- [1] LARENA FERNÁNDEZ, Rosa y Silvia MOLINA ROLDÁN (2010): «Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla», *Revista de investigación e intervención social*, 1/2, 202-219.
- [2] INSTITUTO DE LA MUJER (2013). *La mujer en cifras (2009-2013)*. Madrid: Instituto de la Mujer, MTAS.
- [3] ESPAÑA. Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre, núm. 313, 42166- 42197.
- [4] MAQUEDA ABREU, María Luisa (2006): «La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social», *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, RECPC 08-02 (2006).
[<http://www.nsf.gov/statistics/nsf03322/pdf/nsf03322.pdf>][Consulta: 12-9-2013].
- [5] AGUILAR RÓDENAS, Consol et al. (2009): «Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación», *Revista de pedagogía social*, 16/3, 85-94.
- [6] EXPÓSITO, Francisca (2011): «La asimetría social en las relaciones entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica», *Revista Mente y Cerebro*, 48 (5), 20-25.
- [7] PÉREZ DEL CAMPO NORIEGA, Ana maría (2010): *El Sistema Patriarcal, Desencadenante de la Violencia de Género* [En línea]. [Ref. 12de septiembre de 2013].
[<http://www.projusticia.es/ley%20de%20igualdad/documentos/la%20ignorancia,%20esa%20atrevida%20perez%20del%20campo%20curso%20a%20jueces.pdf>].
- [8] HEISE, Lori (1998): «Violence against women: an integrated ecological framework», *Violence Against Women*, 4, 262-290.
- [9] BURGUÉS, Ana et al. (2006): *Investigaciones mundiales sobre violencia de género en la universidad* [En línea]. [Ref. 12de septiembre de 2013].
[<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376722>]
- [10] SMITH, Paige; Jacquelyn WHITE y Lindsay HOLLAND (2003): «A Longitudinal Perspective on Dating Violence Among Adolescents and College-Age Women» *American Journal of Public Health*, 93/7, 104-110.

- [11] CHARKOW, Wendy y Eileen HELSON (2000): «Relationship Dependency, Dating Violence, and Scripts of Female College Students», *Journal of College Counseling*, 3/1, 12-17.
- [12] STRAUS, Murray (2004): «Prevalence of violence against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide», *Violence Against Women*, 10/7, 790-811.
- [13] DEKESEREDY, Walter y SCHWARTZ, Martin (1998): Woman abuse on campus: Results from the Canadian National Survey, en BURGUÉS, Ana, et al. Investigaciones mundiales sobre violencia de género en la universidad [En línea]. [Ref. 10 de noviembre de 2013]
[<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376722>].
- [14] VALLS, Rosa (2008): Violencia de género en las universidades españolas. [En línea]. [Ref. 12 de septiembre de 2013].
[http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/496106686_472011125339.pdf]
- [15] MINISTERIO DE IGUALDAD Y UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2013). La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género. [En línea]. [Ref. 10 de noviembre de 2013]
[http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/Estudios_Investigaciones/JuventudUniversitaria.htm]
- [16] OLIVER, Esther y Rosa VALLS (2004): *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- [17] FERRER PÉREZ, Victoria y Esperanza BOSCH FIOL (2013): «Del amor romántico a la violencia de género. para una coeducación emocional en la agenda educativa», *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17/1, 105-122.
- [18] MINISTERIO DE IGUALDAD Y UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2013). Propuestas elaboradas a partir del Estudio sobre Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud. Madrid: Ministerio de igualdad, SGPI.
- [19] BANYARD, Victoria et al. (2005): «Revisiting unwanted sexual experiences on Campus. A 12-Year Follow-up», *Violence Against Women*, 11, 426-446.
- [20] GRAUERHOLZ, Elizabeth et al. (1999): «There's Safety in number. Creating a Campus Advisers Network to Help Complainants of Sexual Harassment and Complain Receivers», *Violence Against Women*, 5, 960-977.
- [21] VALLS, Rosa et al. (2007) «¿Violencia de género también e las universidades? Investigaciones al respecto», *Revista de investigación educativa*. 25/1, 219-231.

[22] BOLANOS, Cubero (2003) «Currículum universitario género sensitivo e inclusivo», *Revista de Ciencias Sociales*, 3/4, 71-78.

[23] MENDOZA, Marlen Mayela del Carmen (2011): *Prevención de la violencia de género en las universidades: características de las buenas prácticas dialógicas*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. [En línea]. [Ref. 12de septiembre de 2013].

[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31791/02.MMM_ANEXOS.pdf].

FEMINISMOS A ESCENA: PRÁCTICAS ARTÍSTICAS POSTPORNOGRÁFICAS

Eugenia Romero Baamonde
mullerona@hotmail.com
Universidade de Vigo

Resumo – O interese deste traballo radica na necesidade de coñecer e dar a coñecer unha práctica artística, a postpornografía, que se presenta coma inseparable e transmisora dunhas ideas políticas que buscan o cuestionamento do marco de representación do xénero, desmontando os preceptos heteronormativos e patriarcais e pelexando pola diversidade sexual.

1. Introducción

Nos últimos anos apareceron en España e Europa multitude de propostas artísticas centradas en desmontar os preceptos normativos da industria pornográfica, experimentando con novas formas de pracer e centrando o seu discurso nas diversidade sexuais. Encadradas coma postpornografía, estas propostas reelaboran os códigos pornográficos cuestionando os estereotipos sexuais e de xénero habituais nos que se basea a pornografía *mainstream*.

Este auxe da postpornografía recolle camiños iniciados nos anos 90 no ámbito anglosaxón cos traballos performativos autobiográficos iniciados por -a considerada precursora da postpornografía- Annie Sprinkle. No espazo europeo a postpornografía vaise desenvolver principalmente en ámbitos urbanos coma Berlín ou Barcelona e virá asociada a colectivos feministas, transfeministas, *queer*, que desenvolven as súas actividades tanto en asociacións, centros sociais, centros *okupas* coma en centros de arte contemporánea.

O feminismo sentou a base dos cambios sociais acaecidos nas últimas décadas e influíu en numerosas manifestacións artísticas como é o caso do postporno, que non se entendería sen a base do feminismo prosexo, as achegas das teorías *queer* e os transfeminismos. A busca de alternativas á sexualidade heteronormativa dende estes preceptos indaga na diversidade sexual e fai da práctica artística un vehículo político.

2. Pornografía vs. Postpornografía

Antes de tentar esclarecer a dicotomía pornografía-postpornografía, hai que falar do concepto de erotismo que aparece case sempre asociado, dun xeito ou doutro, a temáticas deste tipo. Por erotismo enténdese, habitualmente, todo o relacionado coa sexualidade e non só co acto sexual físico, con todas as posibles matizacións e palabras asociadas que se lle deban poñer ao termo; amor sensual, libido, desexo, atracción sexual.

Aquí radica un dos logros da postpornografía, interpoñerse neste binarismo erótico-pornógrafo, «xera un terceiro termo, tornando un pouco obsoleta a oposición erotismo/pornografía, permitíndonos saír deste binarismo analítico que parece debilitarse día tras día», achegando unha dimensión novidosa na representación da sexualidade [1].

Para dicilo dun xeito directo e rotundo, déixoo en palabras da artista postporno María Llopis:

Xa estamos co de erótica versus pornografía. Non entendo as paixóns que desata este tema. Imos ver, a pornografía é sexo explícito, en imaxes, en palabras ou en verso, co propósito de excitar sexualmente. O erotismo busca representar o sexual pero en relación coa beleza, a arte e a sublimación da carne. A min interésame o sexo, falar dos nosos desexos sen sutilezas, sen disimulos. Así que son pro-porno, e anti-erótica. [2]

Ao falar de pornografía, falamos entón dun discurso que representa unha sexualidade explícita e unha sexualidade unidireccional, que coloca no centro exclusivo da súa discursividade a representación da exaculación masculina. Esta fascinación polo *cum shot* ten a súa orixe nun texto fundacional da industria pornográfica *The Film Maker's Guide to Pornography* (1977) de Stephen Ziplow, utilizado como fonte primaria de consulta da creación pornográfica, onde queda ben clara a identificación de pornografía con exaculación masculina. Afirmación que se ven confirmando por décadas na industria *mainstream* pornográfica [3]. Non é de estrañar entón que moitas persoas acusen a pornografía de repetitiva, porque simplifica a sexualidade ao coito, ridiculizando e desprezando sexualidades alternativas.

Aquí é onde ten cabida o postporno, coma discurso (discursos) que rompen este réxime hexemónico de representación da sexualidade e

integra sexualidades alternativas ou disidentes xerando a revisión de moitas interpretacións anteriores [4].

O porno é un xénero (cinematográfico) que produce xénero (masculino/feminino). O postporno é un subxénero que desafía o sistema de produción de xénero e que desterritorializa o corpo sexuado (despraza o interese dos xenitais a calquera parte do corpo). [5]

Coloca, ademais, coma suxeitos da representación, ás/aos que até agora foran obxectos pasivos, suxeitos novos que veñen coas súas bagaxes sexuais disidentes e desestabilizadoras. Suxeitos que non pretenden a desaparición da representación da sexualidade senón evitar o monopolio, opoñerse a unha única verdade universal. Preséntase entón, a postpornografía, coma a unha serie de manifestacións artísticas que emerxen dunha ollada crítica e política da pornografía, e que diverxen dos estereotipos de sexo e xénero. A *filósofo* Beatriz Preciado define o postporno coma:

O efecto do devir suxeito daqueles corpos e subxectividades que até agora só puideran ser obxectos abxectos da representación pornográfica: as mulleres, as minorías sexuais, os corpos non-brancos, os transexuais, intersexuais e transxénero, os corpos deformes ou discapacitados... Non se trata de que estes corpos non estiveran representados: eran na realidade o centro da representación pornográfica dominante, pero dende o punto de vista da ollada masculina heterosexual. A postpornografía supón unha inversión radical do suxeito de pracer: agora son as mulleres e as minorías as que se reapropian do dispositivo pornográfico e reclaman outras representacións e outros praceres. [6]

3. Prácticas artísticas postpornográficas

A finais dos anos sesenta, coinciden as loitas de insurrección políticas e contestatarias cos réximes sexuais e de xénero establecidos até entón, e o auxo da pornografía coma cultura de masas. Colectivos de loita feminista lesbiana e gay ven na capacidade performativa dos dispositivos pornográficos un espazo de loita pero son maioritarias as posicións abolicionistas apoiadas nas obras de Andrea Dworkin e Catherine Mackinnon que presentan a pornografía coma unha oposición política irreconciliable co feminismo. Porén, cada vez con máis forza emerxerá un discurso enfrontado a estas posicións abolicionistas, un novo feminismo bautizado coma pro-sex nos anos 80 que entenderá o

corpo, a sexualidade e a pornografía coma espazos posibilitadores da resignificación e do empoderamento tanto para mulleres coma para as minorías sexuais.

Estas novas prácticas postpornográficas van propoñer novos xeitos de representar a sexualidade e os xéneros acadando unha reapropiación das tecnoloxías do corpo e o pracer cuestionando os códigos de representación e desprazando a ollada de obxecto a suxeito da práctica pornográfica [7]. Experimentarán nas fronteiras das linguaxes artísticas movéndose entre prácticas performativas, audiovisuais, escénicas, reelaborando, mesturando e cuestionando os propios códigos artísticos.

Considerase que o termo, *postpornografía*, foi introducido polo fotógrafo Wink van Kempen nos anos 80 para definir unha tipoloxía pornográfica que se afastaba dunha intencionalidade única masturbatoria e optaba pola crítica e o humor. O termo foi recollido e popularizado por Annie Sprinkle para describir as súas propias prácticas que evolucionaron dende a pornografía *mainstream* até o cuestionamento da heteronormatividade na representación sexual, convertendo o sexo nunha categoría aberta a novos usos e estatutos de representación [4].

3.1 Panorama postporno internacional

Annie Sprinkle é unha das figuras máis destacadas do movemento postpornográfico. Entre os anos 1989-96, desenvolveu o seu coñecido traballo o *Post Porn Modernist* que presentaba a súa evolución autobiográfica e que pronto se converteu en bandeira das artistas feministas prosexo. O traballo constaba de diversas accións autobiográficas e performances multimedia que xogaban coa imaxinería pornográfica, burlándose de tópicos e da propia estética pornográfica. En *Anatomy of a Pin-up*, Sprinkle recolle todos os elementos estereotipados que significan á muller dentro da pornografía hexemónica coma apertados corpiños, ligueiros, botas longas de coiro con tacóns de agulla e acompañ a imaxe con irónicos comentarios sobre a irrealidade de axustarse a un modelo que apenas lle permitiría moverse.

Deste traballo, unha das performances máis coñecidas é *The Public Cervix Announcement*, onde despois de darse unha ducha vaginal invitaba ao público a explorar o interior da súa vagina cun espéculo e unha lanterna, xustificando a intervención a través de tres razóns anunciadas: a vagina coma algo fermoso que a maioría da xente non adoita

ver, o divertido que lle resultaba amosala en pequenos grupos, e a pretensión de probar que na vaxina non hai dentes.



Figura 1: *The Public Cervix Announcement*, Annie Sprinkle, (1990)

Dentro da propia pornografía existen directoras que poden considerarse coma precursoras dunha ollada diferente, representantes dun porno alternativo como Cándida Royale ou Belladonna, icona da pornografía *hardcore* que nas súas producións traballa fóra dos estereotipos da industria presentando á muller coma suxeito non coma obxecto, aínda que -para a maioría- moi afastada de visións feministas.

Hai outras directoras máis actuais que traballan co concepto de *porno para mulleres* desenvolvendo pornografía dirixida a un público feminino, unha das máis coñecidas é Erika Lust, autora do libro *Porno para Mujeres*. Parece haber un gran desencontro entre este tipo de traballos e o movemento postporno, a propia Erika Lust se desmarca do movemento que para ela resulta moi violento e, no ámbito postporno, hai gran acordo en considerar que este porno para mulleres só trata de reflectir outros estereotipos da sexualidade feminina que acaban tamén por homoxeneizar a sexualidade da muller [4].

A artista postporno María Llopis refírese a Erika Lust e ao seu *porno para mulleres* coma un produto inventado pola industria para crear polémica nos medios e quitarlle validez xa que pretende tipificar a sexualidade das mulleres coma colectivo cando hai unha morea de

camiños que percorren todo tipo de prácticas sexuais que inclúen o porno máis *hardcore* e non se quedan na manida idea de que ás mulleres só lles gusta ver sexo con preliminares, romanticismo e argumento, o coñecido coma *softcore* [8].

Existen outras directoras coma a francesa Emilie Juvet centrada no porno lesbiano, interesada en políticas *queer*, postfeministas e transxénero, con películas coma *One Night Stand* (2006), referente da pornografía alternativa de sexo entre mulleres que inclúe na súa película unha escena FTM (*female to male*), persoa asignada no nacemento coma muller, que se redefine coma home [8].

Emilie Juvet busca representar sexo real entre mulleres e non coa ollada habitual en que se representa na industria pornográfica, busca reinventar a pornografía e reflexiona sobre o feito postpornográfico, «pregúntase se non deberamos crear outro nome para designar a representación explícita da sexualidade, xa que o termo pornografía está tan contaminado de sexismo. E o prefixo -post tal vez no sexa unha modificación suficiente para borrar décadas de representacións unidireccionais» [9].

Virginie Despentes e outra directora e escritora francesa na esfera do postporno. Escribiu a novela *Baise-moi* (*Fóllame*) que logo levou ao cinema coma directora xunto á actriz porno Coralie Trinh Thi no ano 2000, a película causou gran polémica en Francia chegando a retirala de moitos cines na que se exhibía. Contén sexo explícito e escenas de violencia, desmontando o concepto de feminidade asociado a debilidad e submisión. O seu libro *Teoría King Kong* é unha contundente defensa contra a violencia sexual exercida contra as mulleres e libro de referencia do movemento postporno [10].

Catherine Opie e Del Lagrace Volcano son dous dos exemplos máis coñecidos de traballos fotográficos que cuestionan o binomio masculino/feminino e retratan as transformacións de innumerables membros das comunidades lesbianas, transxénero e sadomasoquistas. Catherine Opie fíxose moi coñecida por retratar a persoas da súa comunidade sadomasoquista gay-lesbiana, visibilizando prácticas comunmente asociadas a patoloxías e ocultas á sociedade. Isto provocou moitas reaccións adversas dado que dentro das sexualidades disidentes existen moitos grupos contrarios ás prácticas BDSM que consideran de corte fascista tanto pola estética militar coma polo corte ideolóxico.

Na serie *Being and having* (1991) expón ante o público unha serie de retratos no que semella un xogo de adiviñanza do xénero, por veces parece obvio o xogo cuns bigotes ou barbas demasiado artificiosos e por outras, a des-xeneración pasa a mandar no xogo. Desafía ao sentido de coherencia de xénero da persoa que mira.

Nesta mesma liña de traballo dentro do postporno cabe destacar o traballo de Del Lagrace Volcano que se autodefine coma terrorista de xénero e intersexual de deseño que desestabiliza e desafia o sistema binario de xéneros. No ano 1999 publica un libro de fotografías, *Drag King Book*, un dos pouco publicados sobre o tema, con entrevistas de Judith Halberstam presentando a escena *drag king* de San Francisco, Nova Iorque e Londres. No 1991 xa publicara un libro (*Loverbites*) de fotografías que recollía os ambientes lesbianos dos bares gays e as súas actuacións sexuais que realizaban coma reivindicación.

A tradición destas performances da masculinidade podemos atopala xa nas *garçonnes* don anos 20 e nas súa figuras andróxinas que camiñan entre a masculinización e a invención dunha nova feminidade con exemplos sorprendentemente innovadores e radicais como o caso da artista e escritora Claude Cahun [11].

Porén, hai que situar as primeiras manifestacións públicas da cultura *drag king* a mediados da década do 80, acompañando os cuestionamentos de xénero da cultura *queer* xunto cos cuestionamentos da sexualidade introducidos polo postporno. Del Lagrace Volcano, documentando a evolución do mundo lesbiano dende as prácticas *butch-fem* conectadas coa cultura *camp* e as prácticas transxénero, Shelley Mars, co seu club lesbiano BurLEZK, e Dianne Torr, vinculada á crítica postfeminista da industria sexual (xunto a Annie Sprinkle foi unha das fundadoras do grupo PONY-prostitutas de New York), son consideradas a xénese do movemento *drag king*.

Outras das figuras internacionais que podemos destacar é Lazlo Pearlman, transexual FTM (*female to male*), performer, actor e director de teatro que estreou a considerada primeira comedia transexual, *Unhung Heroes*. Creador de numerosas performances transxénero e protagonista da película *Fake Orgasm* do director catalá Jo Sol (2010), na que tamén colabora a artista postporno catalá María Llopis, e onde a xeito de documental cóntase a vida do artista e as súas performance onde habitualmente amosa o seu corpo espido ensinando uns órganos xenitais femininos nunha aparencia masculina [8].

3.2 Postpornografía en territorio español

O postporno, xurdido en Estados Unidos a principios dos anos 90, chega a España unha década máis tarde da man de diversos colectivos feministas asentados, principalmente, en Barcelona. Recollen o traballo de artistas e teóricas coma Annie Sprinkle, Judith Butler ou Beatriz Preciado, cuestionadoras do xénero, sexualidade e as súas representacións artísticas vixentes até o momento.

No ano 2003, e da man de Beatriz Preciado, organízase o *Maratón postporno* no Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA), co seminario titulado: *Pornografía, postpornografía: estética y políticas de representación sexual*, dentro do primeiro seminario de introdución á postpornografía en España. Preséntase coma un proxecto intensivo que inclúe conferencias, discusións, proxeccións e prácticas performativas sobre a pornografía do século XX, abrindo o debate sobre o mesmo e dando a coñecer as novas tendencias postpornográficas. No programa inclúense dúas sesións abertas ao público -mostra do carácter divulgador- o obradoiro *Encorps. Post-porno. Traffic*, retransmitido por circuíto pechado para poder ser seguido polo público e a conferencia-performance de Annie Sprinkle, *Mis treinta años de puta multimedia*.

No ano 2004, e coma continuidade ao debate aberto na *Maratón Postporno*, Beatriz Preciado dirixe o obradoiro *Tecnologías del género. Identidades minoritarias y sus representaciones críticas*, con inscrición de balde. Obradoiro, cunha periodicidade bimensual, que se estende ao longo de todo o ano, aberto á exploración dos discursos críticos sobre a biopolítica e a performatividade do xénero e xerador dun posible espazo de intervención e acción tanto teórica coma política en torno á representación do xénero e a sexualidade. Lévanse a cabo conferencias, debates sobre estudos *queer* realizados en colaboración co III encontro do curso *Introducción a la teoría queer* da Uned coordinado por Paco Vidarte e Javier Sáez, proxeccións de películas coma *Fóllame (Baise-moi)* de Virginie Despentes e Coralie Trinh Thi, e performances por conta de Itziar Ziga, o grupo Post Op ou a conferencia-performance a cargo de Del Lagrace Volcano *Cuerpos obscenos y especímenes espectaculares*, no *Convent dels Àngels*. Toda esta actividade axudará a construír un tecido de actividade artística e discusión teórica ao redor do postporno que se traducirá en numerosos colectivos e artistas no territorio español, tendo coma núcleo a cidade

de Barcelona pero expandíndose a outras cidades coma Madrid, Valencia e Bilbao.

O sustento do movemento postporno en grupos políticos e artísticos que traballan con idearios dos novos feminismos cuestionadores do xénero, da sexualidade e da propia práctica artística fai que a escena estea dominada por colectivos que dilúen a autoría con pseudónimos, *nicknames*, alias e que non dubidan en fusionarse, escindir-se ou duplicarse en novas formacións para levar a cabo performances, obradoiros, accións e/ou investigacións que transmiten unha idea de práctica artística cuns fins comúns pero que non exclúe diferentes camiños estéticos e matices ideolóxicos.

A variada panorámica do movemento amosa traballos que transitan entre o audiovisual, a performance, a acción, a presentación escénica apropiándose de todas as ferramentas posibles, acompañadas de filosofías DIY (*do it yourself*) e xogando co límite das linguaxes e disciplinas artísticas, así podemos asistir a obradorios-conferencias-performance, a cinema-fóruns, perfo-presentacións de libros, accións na rúa, perfopoesía, festas performativas que transgreden e xogan coas prácticas artísticas.

Fronte a traballos máis individuais coma o de María Llopis, con gran peso do audiovisual ou a perfopoesía do pornoterrorismo de Diana J. Torres, desenvolven o seu traballo colectivos coma Quimera Rosa, cunha estética máis afin ao ciberfeminismo, ou o colectivo Ideas-destroyingmuros -de orixe italiana aínda que parte do colectivo reside e desenvolve o seu traballo en España- que traballa nunha práctica máis achegada ao teatral.

Os discursos postporno utilizan, ademais, todas as tecnoloxías ao seu alcance, tanto como xeradoras de práctica artística coma creadoras de redes de coñecemento e intercambio de información. Reivindicando a democratización e liberalización da arte e a cultura a través de internet, de licenzas abertas e softwares libres. A maioría de artistas van colgar os seus traballos e investigacións de acceso libre en blogs, páxinas web e van formar parte de plataformas de creación, investigación e difusión, compartindo espazos con reivindicacións ciberfeministas, feminismos *queer*, postcoloniais e trans, coma *Genderhacker.net*, o *Archivo T*, *Generatech*, *Pornolab*, *Minipimer TV*, *Guerrilla Travolaka*, o proxecto *Transvisibles-Anoche soñé que Judith*

Butler era un hombre-, o proxecto *C.U.E.R.D.A.S., Cuerpos Lesbianos en (la) Red*, *GenderArtNet*, *Filosofía del postporno*.

Cabe destacar algunhas das figuras e colectivos máis coñecidas da postpornografía realizada en territorio español que, en certa medida, poden amosar a diversidade dos camiños escollidos para desenvolver o ideario postporno.

María Llopis, desenvolve o seu traballo individual en moi diversos soportes, movéndose entre a fotografía, o vídeo e a performance. Forma tamén, xunto con Águeda Bañón o grupo de traballo multidisciplinar *GIRLSWHOLIKEPORNO* (GWLP) que funciona até o 2007. O proxecto xurde coa intención de ofrecer unha visión propia sobre a pornografía e a sexualidade, subvertendo e deconstruindo as identidades. Realizan os seus propios vídeos, sesións vj e obradoiros teórico-prácticos sobre a pornografía dende os novos feminismos, promovendo as creacións DIY, o porno-feito-por-tí-mesma [8].

Llopis explora a sexualidade dende numerosas perspectivas e temáticas: o orgasmo, as maternidades alternativas, xogando coa imaxe da sexualidade feminina, no vídeo *La bestia*, a sexualidade na velez, *El striptease de mi abuela*, ou o sexo virtual, *Chatroulette*, e *RL (Real Life)*. Trata tamén o tema da violencia, facendo un controvertido traballo sobre a violación, tema polo que transita dende os seus inicios en varias das súas pezas, *El Belga*, *La Runner*, *To rape Tim*.

Na performance *Meat/ing in the internet* volve ao mundo do sexo virtual e investiga, como se dilúen as fronteiras entre público e privado, no actual consumo de sexo por internet. Nesta performance, presentada en Berlín (2011), accede a sitios de *cruising* en liña en vivo, portais de consumo e produción simultáneo de porno, diante dunha audiencia que pode ver e ser vista e pode optar por participar ou non nas propostas sexuais.

Noutra performance, *Domini Públic*, presentada no ano 2008 en Arteleku dentro do *FeminismoPornoPunk*, comisariado por Beatriz Preciado, e que a propia artista explica como a versión porno do espectáculo teatral do mesmo nome creado e dirixido por Roger Bernat. María Llopis reconverte a peza nun obradoiro-performance no que, dun xeito semi improvisado, vai lanzando a través dun micro unha serie de consignas sexuais que as persoas asistentes/participantes

deben seguir segundo cumbran a pauta, formando parte, case sen darse conta, dunha gran performance colectiva.

María Llopis propón tamén un interesante traballo postpornográfico centrado na fotografía nunha serie de autorretratos que poderíamos conectar co traballo da artista, creadora e dramaturga galega Clara Gayo, que realiza unha serie fotográfica, *Todas somos putas*, nunha liña similar de traballo.

Diana J. Torres é outra das figuras máis destacadas da escena postporno, como artista multidisciplinar traballa con ferramentas coma a poesía, a performance e o vídeo que mestura nas súas actuacións en público. Define o seu traballo coma *Pornoterrorismo*, outorgándolle unha ollada diferenciada dentro da postpornografía, que alude á provocación, á acción directa, xogando coas transgresións da palabra dende a súa pornopoesía, do visual a través de imaxes violentas tiradas dos noticiarios da televisión, e do corpo a través da súa práctica performativa cunha sexualidade explícita. Explica o seu discurso *Pornoterrorista* dende a súa práctica artística que xurde coma resposta ao ataque da sociedade contra determinadas prácticas sexuais que condena coma proscritas. O *Pornoterrorismo* trata, precisamente, de investigar e poñer diante dos ollos, dos corpos, do público aquelas prácticas que se pretenden ocultar.

Descubrir a propia sexualidade é tamén descubrir até qué punto iso que chamamos «o noso sexo» non nos pertence en absoluto. Pertence á heteronorma, á sociedade de consumo, á Igrexa e ao patriarcado, á pornografía *mainstream*, á medicina, ás farmacéuticas, á moda, a... (longa enumeración na que o teu nome non está incluído). [12]

Nas súas performances e obradoiros explora prácticas normalmente consideradas marxinais utilizándoas coma ferramentas políticas, reivindicando unha sexualidade libre de prexuizos e libre para exercela como se desexe. Usuaria, defensora e docente de prácticas coma o *fisting* vaxinal e o *squirting*, exaculación feminina -ela prefere o termo *corrida*- para afastarse dunha explicación da sexualidade feminina en termos da sexualidade masculina [13].

Unha corrida feminina xa non é só un acto de pracer que se desborda máis ou menos espectacularmente. Trátase dun acto terrorista. Dunha vinganza que arrastra séculos de orgasmos contidos ou que nunca chegaron a chegar. [14]

Nos seus traballos ten lugar destacado a palabra, que introduce e mestura dentro das súas presentacións escénicas -perfopoesía- utilizando unha linguaxe directa e reivindicativa. A súa pornopoesía de creación propia céntrase na sexualidade directa e na crítica aos estereotipos, e mestura sen complexos versións pornográficas de poemas de coñecidos autores coma Blas de Otero ou Pablo Neruda.

O seu traballo poético podería estar, perfectamente emparentado coa obra da escritora galega Lupe Gómez, que publica *Pornografía* (1995), para seguírlle *Os teus dedos na miña braga con regra*, *Levantar as Tetas* ou *Poesía Fea*, que coma os títulos evidencian, remite a un universo similar transgredindo a temática habitual da poesía e cunha clara intención feminista. «No meu libro *Pornografía* declárome puta e tola. Puta para corromper a situación social da muller. Tola porque na imaxinación atopo todo» [15].

Destaca ademais, o uso nas performance de Diana J. Torres, do escatolóxico, o abxecto: sangue, mexo, carne crúa, con imaxes violentas de guerras, execucións reais, músicas estridentes, ás que acompaña co seu corpo, xeralmente espido, practicando unha masturbación, un *squirting*, ou invitando ao público a que practique sexo con ela. Rescatando da súa vaxina un papel envolto nun preservativo que contén a pornopoesía que logo vai ler (acción que nos lembra ao coñecido *Interior Scroll* de Carolee Schneeman) ou comparte rebandas de embutido co público, amablemente cortado, despois de telo usado para practicar sexo, poderíamos dicir que en versión pornográfica dun dos clásicos do *body art*, *Messe pour un corps* (1969) de Michel Journiac, onde ofrecía ao público morcillas feitas co seu propio sangue ou máis na liña irónica do director, actor e dramaturgo Sergi Faustino, que en *Nutritivo* (2002), tamén cociñaba e ofrecía o seu propio sangue ao público mentres contaba historias de persoas que remataban cun final violento.

Diana J. Torres fai tamén un uso corporal extremo, con castigos corporais, practicándose incisións, introducindo agullas, xiringas no seu rostro no camiño de performers coma Marina Abramovic, Gina Pane ou, nun referente máis achegado, a actriz, directora e dramaturga Angélica Liddell que nos seus espectáculos obriga aos corpos a xogos extremos que, en moitas ocasións, pasan pola autolesión.

O colectivo *O.R.G.I.A., Organización Reversible de Géneros Intermedios y Artísticos*, formado por Sabela Dopazo, Beatriz Higón, Carmen

Muriana e Tatiana Sentamans, activo dende o ano 2001, establece a súa investigación e creación artística en torno a cuestións relativas ao xénero, ao sexo e á sexualidade, dende un posicionamento feminista e *queer*. Desenvolven proxectos sobre identidades disidentes e postpornografía dende unha perspectiva propia, desmontando iconografías patriarcais e heteronormativas sen usar, necesariamente, o sexo explícito nos seus traballos. Destacan os seus traballos audiovisuais cargados dun sentido do humor irónico e satírico, onde parodian o prototipo do macho español: *o manolo*. En *PNB, Producto Nacional Bruto* fan unha colaxe audiovisual de imaxes de ficción tiradas do contexto español dos anos 60 e 70, con multitudes de referencias aos usos e costumes deste espécimen machista patrio: seguir e piropear a calquera muller pola rúa, crer e afirmar o uso exclusivo e propiedade da muller, identificar o ámbito doméstico coma único e exclusivo da muller. Nos seus vídeos utilizan a música, o ritmo, as sobreimpresións nas imaxes para acadar un efecto cómico e irónico que satiriza os principais preceptos da heteronormatividade do sistema patriarcal. En *Strip-tease, Horror Vacui, o.r.g.i.a. de dedos (un rombo), o.r.g.i.a. de dedos (dos rombos)* utilizan coma base alimentos, froitas, xogando coas posibles connotacións sexuais, contrastando co son, neutro, nalgúns traballos, e, de marcado signo sexual noutros. Realizan unha serie fotográfica, *Serie Verde*, onde poñen ante os nosos ollos os códigos de representación da masculinidade. Códigos que amosan o seu carácter ficticio, ao igual que os códigos da feminidade.

Parte do seu traballo teórico-práctico esta centrado na crise da masculinidade, e en experimentar como reconvertela, para iso realizan obra-
doiros coma *Bastos, copas, oros, espadas y dildos. Los reyes de la baraja española*, onde pretenden subverter os signos da heterotopía a través do lúdico sen perder o rigor, mediante un espazo de experimentación *drag king* onde re-construír e redefinir a masculinidade. Utilizan as cartas da baralla española coma signos das poses fixas da masculinidade imperantes dende o réxime franquista [16].

Post Op: Plataforma de Investigación en Género y Post-pornografía, é outro dos colectivos destacados que investigan ao redor do xénero e a postpornografía dende a noción de corpo e performance apostando pola resexualización do espazo e a esfera pública e cuestionando as prácticas sexuais e xéneros esencializantes. Nacen a raíz da experiencia da Maratón Postporno realizada no MACBA no ano 2003.

O seu nome, Pot-Op, ven do termo co que a institución médica designan ás persoas transexuais despois das intervencións para a súa reasignación de sexo. Elxs o utilizan coma autodesignación para reivindicar a súa crenza en que todas as persoas estamos conformadas polas tecnoloxías sociais que nos definen en xénero, clase social e raza.

Apostan pola hibridaxe, pola modificación dos corpos con próteses, arneses, dildos e demais tecnoloxía sexual para fuxir dos convencionalismos de xénero. Realizan un traballo multidisciplinar a través de obradoiros, conferencias, perfomances e vídeos como o obradoiro postporno, *Todxs Somos Porno-stars*, dentro do Seminario *FeminismoPornoPunk* en Arteleku, ou *Taller Post-Op, Postporno y Diversidad Funcional*, un obradoiro postporno para persoas con diversidade funcional xunto a Diana Pornoterrorista, enmarcado dentro dun documental de Raúl de la Morena, titulado: *Yes, we fuck*, sobre a diversidade funcional e sexualidade. Realizan vídeos e performances coma *Fantasia PostNuKlear*, *Implantes*, *Introacto*.

Acaban de publicar en papel a revista *Piratte* con motivo da celebración dos seus 10 anos de existencia. A idea inicial era facer unha revista ao estilo da coñecida revista pornográfica *Private*, cunha portada similar pero con representacións de sexualidades disidentes e colar a revista en sex-shops e tendas especializadas levando á confusión á clientela que, ao chegar a casa coa revista tería acceso a outro tipo de sexualidades (trans, *kings*, marimachos etc).

La Quimera Rosa (Barcelona 2008) é un laboratorio porno-amoroso de experimentación e investigación sobre sexo e xénero dende unha perspectiva multidisciplinar. Desenvolven prácticas produtoras de identidades *cyborgs*, non naturalizantes, e prácticas BDSM. Toman o corpo como plataforma de intervención pública e conciben a sexualidade coma unha creación artística e tecnolóxica. Utilizan ferramentas que van dende a fotografía, vídeo, performance, escritura na busca de xeitos de relación que resistan á normalización do binomio sexo-xénero, tentando atopar identidades híbridas, experimentando prácticas sexuais fóra da orde heteronormativa. Transitan entre identidades trans-xénero rompendo binomios coma: home/muller, homo/hetero, natural/artificial, normal/anormal, público/ privado. No seu traballo parten da noción de *cyborg* desenvolvida por Donna Haraway, quimeras e híbridos conformadas de máquinas e organismos mesturan estéticas e prácticas *bondage*, sadomasoquistas con *cyborgs*, dildos,

látigos, coiro, máscaras de animais. Fabrican as súas propias ferramentas, vestiario, xoguets sexuais e accesorios.

No seu traballo *Sexoeskeleton SXX*, investigan nas tecnoloxías precisas para crear unha estrutura protética externa coa finalidade de suplantar o esqueleto sexo-xénero por un exoesqueleto *cyborg* e post-xénero. Un esqueleto/interfaz que disporía de compoñentes coma un distorsionador de voz, un sensor muscular e cardíaco, multicontroladores e un GSR sensor galvánico. Os seus traballos pódense vincular con toda unha serie de artistas que fan un uso destacado das novas tecnoloxías e computación coma o artista catalán, Marcellí-Antunez, membro fundador de *La Fura dels Baus*, que dende os anos noventa leva desenvolvendo unha serie de performance mecatrónicas e instalacións robóticas, combinando elementos como *Parazitebots* (robots de control corporal), *Sistematurgy* (dramaturxia dos sistemas computacionais) e *Dreskeleton* (interfaz corporal en forma de vestido exoesquelético). Con *Epizoo* (1994) daba por primeira vez o control telemático da acción do performer ao público. En *Afasia* (1998) o *dreskeleton* permitía a expansión do movemento corporal. Ambos traballos puidéronse ver en Compostela na desaparecida Sala Nasa.

Ideadestroyingmuros/ VideoArmsIdea é un colectivo de artistas de orixe italiana que desenvolve parte do seu traballo en territorio español. Asociación de prácticas heteroxéneas que comparten intereses no campo da acción e na perspectiva de xénero nas relacións sociais, a arte, performatividade e manipulación do corpo. O colectivo, residente en España, realiza a súa investigación en torno ás teorías *queer* e a pornografía. Busca alternativas de pracer que fuxan da representación binaria e acaben coa pornografía tradicional.

Un dos proxectos, *VideoArmsIdea*, está centrado na representación teatral e a radiodifusión. As súas presentacións escénicas constitúen unha das propostas máis achegadas ao teatral dos colectivos postporno. No ano 2009 presentan *Pornodrama*, cunha hora de duración e todo un equipo técnico e artístico implicado no proxecto, utilizan vídeo, música en directo e vestiario, e detallan a sinopse coma unha alianza entre o corpo e as relacións de desexo para subverter os códigos e economías de olladas na pornografía.

No ano 2012 presentan o seu último traballo, *Borrador Battonz*, un cabaré a partir do Manifesto SCUM de Valerie Solanas no que declara a guerra á nosa sociedade, e renega do soño americano e occidental e do

poder hexemónico dos varóns brancos, ricos e heterosexuais. Este espectáculo é tamén unha homenaxe a Valerie Solanas, coñecida e recordada pola tentativa de asasinato de Andy Warhol. *Battonz* é unha palabra similar a puta ou rameira en italiano coa que tamén renden homenaxe ás prostitutas Carla Corso e Pia Cove, pioneiras no seu país na loita dos dereitos das prostitutas. Utilizan ese termo coma exercicio de empoderamento para investigar as ferramentas que posuímos para exhibirnos, lucirnos, atraer o interese sobre nós con todas as súas posibles finalidades.

Os colectivos e artistas que inclúen prácticas postpornográficas nos seus traballos son moi numerosos e se estenden por todo o territorio español, *Corpus Delect*, *Go Fist Foundation*, *ExDones*, *Transnoise* e unha longuíssima lista de *artivistas* que inclúen e abarcan todo tipo de campos como a literatura con Itziar Ziga, Helena Torres, traballando, esta última, en obradoiros para re-pensar a sexualidade a través da ciencia ficción feminista ou a pequena pornodistribuidora DIY das *Go Fist Foundation* que realizan en caucho todo tipo de xoguetes e accesorios con estética SM. As redes transfeministas, *queer*, postporno conforman un armazón de informacións e colaboracións que organizan, a miúdo, mostras, obradoiros e intercambios, a través de plataformas coma *Generatech*. Plataforma que trata de fomentar e coordinar a colaboración entre colectivos e persoas que estean a traballar no ámbito da acción crítica sobre relacións de xénero. Consideran que hai que crear espazos tecnofeministas onde se resignifiquen as actuais relacións tecno-patriarcais. Da man de *artivistas* como Sweena e Beka Iglesias teñen chegado a Galicia, no Cs Atreu da Corunha e na Cova dos Ratos e Alg-a Lab, de Vigo, con moi diversas actividades.

3. Conclusións

A práctica postpornográfica preséntase coma unha práctica artística-política do corpo, unha práctica directa e radical. Conectada con moitas das propostas da arte feminista, sobre todo dos anos 60 e 70, que recolle ese espírito de loita e transgresión. Mestura idearios políticos e referentes artísticas que beben das loitas feministas: en concreto, dos debates feministas que cuestionan mesmo o xénero dxs suxeitos que a producen, e que centran a súa atención en buscar novos xeitos de representación da sexualidade. Aborda sen temores nin hipocrisía un dos maiores tabús que aínda segue existindo: as outras sexualidades. Este é motivo máis que suficiente para afondar nun movemento que tenta traspasar as fronteiras do politicamente correcto, presentando

unhas sexualidades que exploran dende as marxes dando lugar a novos xeitos de vivilas, representalas e amosalas e que dá cabida, á vez, a sexualidades existentes pero relegadas até agora a circuitos marxinais.

Podemos comprobar que esa busca lévase a cabo a través de multitude de ferramentas e soportes pero cunha concepción de base, de acción directa, que acada a súa máxima expresión nas performances, cabarés e presentacións escénicas de todo tipo, colocando ao público nun intercambio directo coa práctica artística. Sería interesante afondar no estudo da recepción, o que, sen dúbida, achegaría datos sobre a consecución dos supostos ideolóxicos destas prácticas. Moitas persoas critican ou cuestionan se é posible acadar no público ese cambio de ollada ou simplemente se queda nun exercicio de rebeldía e transgresión momentáneo. Difícil resposta avaliar o impacto dun movemento tan recente -no noso país- e tremendo peso que se lle coloca sobre as costas: solucionar, nunha década, séculos de aprendizaxe dirixida e mediatizada da sexualidade.

Moito do postporno fai propostas que aluden á agresividade, ao noxento, ao abxecto, que poden resultar de moi difícil aceptación entre o público provocando unha reacción de rexeitamento cara aos obxectivos do movemento. A maioría de artistas postporno insisten nos seus discursos no interese en que o público se cuestione as súas propias prácticas sexuais e nesa orientación van a maioría de obradoiros, mostras, coloquios que acompañan á práctica postpornográfica, tentando que o diálogo sexa aberto e que a repercusión sexa maior. Non hai que esquecer as redes de grupos, asociacións, colectivos de activismo político feminista que se sitúan no berce do movemento e cuxas prácticas parten de grupos de debate e discusión.

Hai que sinalar tamén o aparente impulso e respaldo de institucións artísticas dende o inicio do movemento, situándoo nos círculos de certa elite cultural á que, en principio, non resulta tan fácil acceder, aínda que moitas das artistas negan esta conexión e aluden á precariedade e á filosofía DIY da maioría dos traballos. Por outra banda, a pertenza a círculos bastante pechados, sucede –polo menos nos inicios- en moitos movementos artísticos transgresores sen que isto lle negue a súa posible expansión e consecución de obxectivos. Pero hai algunhas voces dentro do postporno que establecen unha disxuntiva entre movemento artístico e movemento da acción política, vendo a posible banalización e institucionalización desas prácticas políticas pasadas pola criba do mundo da arte [8].

Ábreanse tamén interrogantes cara onde pode derivar a postpornografía, que moitas veces consúmese coa mesma celeridade e avidez que a pornografía, sen provocar a reflexión pretendida sobre o consumo da sexualidade. Tratándose dun movemento creativo, é lóxico supoñerlle a continua evolución e moitas artistas exploran novos camiños como María Llopis, que ultimamente traballa nas maternidades alternativas, Diana J. Torres e o seu proxecto dxs Perrxs Horizontales buscando un xeito de postprostitución, Quimera Rosa e o seu mundo de bruxería ou a mesma Annie Sprinkle e Beth Stephens e o seu ecosex.

Existen tamén voces -Annie Sprinkle ou Warbear- que reivindicán a presenza da emoción na sexualidade derivando cara unha emopornografía ou pornografía das emocións. A nudez da emoción se presenta coma o último tabú a transgredir, o *emoporn* [8]. Resulta moi interesante este último camiño aberto na postpornografía, o emocional é un campo dos menos traballados, que mesmo nas disciplinas artísticas non está suficientemente desenvolvido. Como establece o postporno: que transgresión maior que unir emoción e sexualidade?

Recoñecemento

Quero agradecer á Unidade de Igualdade a oportunidade de participación nestas xornadas. Este traballo pertence a un traballo realizado no Mestrado de Artes Escénicas da Universidade de Vigo.

Referencias

- [1] GIMÉNEZ, Fabián (2008): «Pospornografía». *Revista de Estudios Visuales*, 5, 24/7, 98-99.
- [2] LLOPIS, María (2010): *El postporno era eso*. Barcelona: Melusina, 43.
- [3] GIMÉNEZ, Fabián (2008): «Pospornografía». *Revista de Estudios Visuales*, 5, 24/7.
- [4] SALANOVA, Marisol (2012): *Postpornografía*. Ebook: Siguelyendo.
- [5] SÁEZ, Javier (2003): «El Macho vulnerable: Pornografía y sadomasoquismo». En *Maratón Posporno*. Barcelona: MACBA, 11.
- [6] SALANOVA, Marisol (2012): *Postpornografía*. Ebook: Siguelyendo, 50-51.
- [7] PRECIADO, Beatriz (2008): *Feminismo Porno Punk*. Donostia: Arteleku.

- [8] LLOPIS, María (2010): *El postporno era eso*. Barcelona: Melusina.
- [9] LLOPIS, María (2010): *El postporno era eso*. Barcelona: Melusina, 18.
- [10] DESPENTES, Virginie (2007): *Teoría King Kong*. Barcelona: Melusina.
- [11] ALIAGA, Juan Vicente (2004): *Arte y cuestiones de género. Una travesía del siglo XX*. San Sebastián: Nerea.
- [12] TORRES, Diana (2011): *Pornoterrorismo*. Nafarroa: Txalaparta, 39.
- [13] TORRES, Diana (2011): *Pornoterrorismo*. Nafarroa: Txalaparta.
- [14] TORRES, Diana (2011): *Pornoterrorismo*. Nafarroa: Txalaparta, 44.
- [15] GÓMEZ, Lupe (1999): *Os teus dedos na miña braga con regra*. Vigo: Xerais. Colección Ablativo Absoluto.
- [16] O.R.G.I.A. (2005): «Bastos, copas, oros, espadas y dildos. Los reyes de la baraja española». En *Fugas subversivas. Reflexiones híbrida(s) sobre la(s) identidade(s)*. Universidad de Valencia, 328-331.

UNHA UNIVERSIDADE PARA AS MULLERES. CONCLUSIÓNS DA III XORNADA DE INNOVACIÓN EN XÉNERO. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Mar F. Cendón
marcendon@uvigo.es
Universidade de Vigo

A estrutura das crenzas é tan forte que permite que algúns tipos de violencia se xustifiquen ou nin sequera sexan considerados como violencia.
Judith Butler

1. Introducción

O traballo continuado e exhaustivo das académicas feministas e os avances normativos da década pasada conseguiron que se avanzase no carácter científico dos estudos de xénero. De feito, polas súas características e a súa formulación crítica constante, a epistemoloxía feminista resulta especialmente rendible nun momento como o actual no que vivimos unha crise do suxeito e da representación.

Con todo, a pesar das experiencias transformadoras que achegaron estas mulleres no xeito de transmitir o coñecemento, a perspectiva feminista aínda non se conseguiu instalar con lexitimidade no ensino universitario. Como recoñecía unha das participantes nos talleres levados a cabo no proxecto da UAB (Universitat Autònoma de Barcelona): é máis doado, no ámbito académico, falar de neurociencia; adicarse, en definitiva, a cousas máis produtivas nas que nos atopemos con menos resistencias. No entanto, valorando as experiencias que hoxe se relataron aquí ou nas dúas edicións pasadas da xornada, o esforzo ten a recompensa que produce achegar coñecementos e habilidades que servirán ao alumnado que queira desenvolver a súa vida persoal e laboral en igualdade.

O breve percorrido histórico na integración da perspectiva de xénero facilita a incorporación de fórmulas novedosas e orixinais que permiten ao persoal docente introducir o xénero nas súas materias. Nélida Lamelas e Djamil Tony Kahale faláron hoxe, a través das súas expe-

riencias das posibilidades e os retos que introducen as novas clases interactivas para o profesorado. Este tipo de accións formativas implican ter que deseñar, planificar, e desenvolver un abano de actividades que garantan que o proceso de ensino-aprendizaxe se centre nun papel máis activo por parte do alumnado. As tecnoloxías da información e comunicación (TIC) e a dispoñibilidade de aulas virtuais estimulan unha continua transformación dos materiais con que se traballa e conduce a unha constante reformulación de aqueles contidos que se debaten en cada materia.

Desde a Universitat Autònoma de Barcelona, Alba Castellsagué e María Mena, presentaron unha proposta que tamén busca traballar desde metodoloxías participativas para converterse en axentes de cambio. A través da construción de dúas narrativas compartidas describiron os procesos que tiveron lugar nos talleres e as transformacións persoais e profesionais que facilita a integración de metodoloxías, pedagogías e teorías feministas na construción de coñecemento. Como nos recordaba a propia María Mena: achegarnos ao feminismo transforma a nosa práctica persoal e profesional e todas as nosas relacións.

Unha academia ancorada en postulados patriarcais segue producindo discursos e saberes que naturalizan e lexitiman as desigualdades. Por tanto, como elas defenderon, é imprescindible crear un espazo onde analizar e deconstruír estes discursos e onde traballar sobre os coñecementos que incorporamos desde a reflexión crítica.

Esta deficiencia no ámbito universitario sucede porque incorporar esta perspectiva de análise permite detectar baleiros na formación e na práctica profesional. Como denunciaba Isabel Menéndez na quenda de preguntas da súa intervención, é moi habitual atoparse con docentes que consideran que as súas materias non teñen xénero. Sen dúbida isto é porque, tal e como sinalaban as participantes no estudo da UAB, integrar esa perspectiva provoca un proceso de revisión do coñecemento desde una postura crítica, cuestionándonos qué é a ciencia, quen a produce, qué inclúe e qué exclúe, desde onde se produce, para qué, que relacións de poder se reproducen nas universidades e que visións alternativas están sendo silenciadas no marco desas relacións.

Outra das proposta que puidemos escoitar hoxe revisaba a elaboración do proxecto docente universitario, un dos ámbitos nos que é máis patente o androcentrismo e o sexismo na docencia. Como sinalaba Enrico Mora, aplicar a perspectiva de xénero ás competencias pasa por

cuestionarse ata que punto o deseño competencial que se está levando a cabo mantén ou minora o sexismo. Este é un dos problemas máis urxentes a resolver xa que é nas actividades formativas onde máis se desenvolven os modelos de relación e de acción no alumnado. Como explicaba o profesor Mora, é unha obriga individual e colectiva contribuír á diminución das prácticas sexistas porque a desigualdade é ineficiente, desbota recursos e provoca violencia. Como exemplo destas prácticas explicaba a aplicación dos conceptos de coidado e provisión no deseño do proxecto docente dunha materia do grao de Socioloxía e a inclusión dunha competencia en perspectiva de xénero. Aplicar esta liña de traballo permitiulles cuestionarse sobre o grao de relación instrumental (provisión) ou de satisfacción de necesidades das persoas (coidado) que implica cada actividade formativa que van realizar e se cumpren os obxectivos que se marcaron cando se deseñou.

Un ano máis, queremos incidir na importancia de aplicar o xénero como categoría analítica. Incorporar esta perspectiva é imprescindible para poder conseguir una ciencia mellor, máis equitativa e menos limitada, así como para desenvolver unha mellor praxe profesional cun compromiso ético máis profundo. Varias das comunicacións presentadas hoxe demostráronnos como non só o persoal docente e investigador é sensible a este déficit, tamén hai alumnado que está tendo unha percepción do que supón esta limitación nas aulas universitarias. No traballo da profesora Eva Aguayo concluía que as alumnas se mostraban especialmente receptivas ás actividades que desenvolvían estas cuestións. Nos resultados desagregados, elas valoraban significativamente por enriba dos seus compañeiros, unha práctica formativa que analizaba a discriminación laboral por xénero, identificándose cun tema que as afecta directamente.

Por tanto, analizando os resultados destas experiencias, está claro que o coñecemento se pode orientar cara á acción transformadora, á vez que se apoia nela. A través destas accións e dun coñecemento situado pódense cambiar as relacións, quebrantar a división entre teoría e práctica, á vez que se transgreden e se transforman as relacións de xénero na práctica profesional, académica e persoal.

Non podemos esquecer que **xénero non é sinónimo de muller**. O xénero é un sistema de opresión, en intersección con outros sistemas, no que se establecen relacións de poder. Comprender como funcionan as relacións de poder de xénero é fundamental para entender o desenvolvemento social, económico e cultural das nosas sociedades. Foron

varias as relatoras que recolleron hoxe a obra de Judith Butler, e cómpre lembrar que xa pasaron vinte anos desde que *O xénero en disputa* nos permitiu entender o xénero como o resultado da práctica social. Esta interpretación abriu a posibilidade de poder transformalo cando as persoas «actúan» proxectando identidades de xénero diferentes ás asignadas que cuestionan o sistema de relacións e privilexios de xénero. Un dos lugares posibles nos que se pode cuestionar o mandato de xénero é a universidade, como nos recordaba Mercedes Bengoechea, e de feito hoxe compartíronse exemplos e experiencias nas que estas prácticas se están levando a cabo de xeito habitual e satisfactorio.

A igualdade é unha cuestión transversal, presente explícita ou implicitamente nos diferentes ámbitos da vida. Isto explicaría, como nos dixo Isabel Menéndez, que a súa aplicación sexa ineludible en calquera análise sobre a realidade social e que fose incorporada aos requisitos que esixe a actual lei de educación universitaria. No entanto, nas edicións anteriores desta xornada varios dos traballos presentados corroboraban o que hoxe recapitulaba Isabel Menéndez: a perspectiva de xénero non está incorporada como correspondería tras implantarse o Espazo Europeo de Educación Superior, e mesmo experimentou un retroceso por mor de cuestións máis ideolóxicas que financeiras. En moitas universidades –sen dúbida, froito de grandes esforzos– implantáronse títulos de posgrado específicos (*non é o caso galego onde nestes momentos só a universidade de Santiago de Compostela segue ofertando un posgrao bianual en xénero e educación dos tres que había nas universidades galegas hai só un lustro*) mentres, materias que antes formaban parte dos plans de estudos, non chegaron a formar parte da nova oferta de graos. Tampouco a transversalidade de xénero (*mainstreaming*) se incorporou no ensino, como podemos comprobar nas guías docentes. As profesoras Esperanza Bosch e Victoria Ferrer sinalaron o ano pasado que, na maioría de materias troncais e obrigatorias dos títulos, non se inclúen contidos en xénero. Relegados case en exclusiva á oferta de materias optativas e nos títulos propios, lamentablemente a súa incorporación parece depender, unha vez máis, da relevancia e do traballo constante dos grupos de investigación, seminarios e institutos feministas de cada universidade [1].

Isabel Menéndez tamén nos lembraba as directrices da ANECA (A-xencia Nacional de Avaliación da Calidade e Acreditación) para os novos plans de estudos. Neste protocolo, no apartado sobre planificación dos ensinos, recóllese a obrigatoriedade de «incluír ensinanzas relacionadas cos dereitos fundamentais e de igualdade de oportuni-

dades entre homes e mulleres», se proceder [2]. **Cabe preguntarse entón, cando procede incluír estas ensinanzas, se –como xa vimos– o persoal docente considera maioritariamente que as súas materias son axenas ao xénero.** Asemade, a ANECA establece un sistema de garantía de calidade que revisará o desenvolvemento do plan de estudos (obxectivos, competencias, planificación,...) e analizará, entre outras cuestións, a calidade da enseñanza e do profesorado, a inserción laboral do estudantado e a satisfacción coa formación recibida así como a satisfacción dos distintos colectivos implicados (estudantes, persoal académico e de administración e servizos etc.) e a atención ás suxestións e reclamacións. Tal vez deberíamos empregar consciente e criticamente estas ferramentas «do amo» para avanzar na nosa meta e **demandar entón que se establezan uns criterios de calidade nos que exclúa da excelencia ás prácticas sexistas e androcéntricas** que transmiten uns coñecementos nesgados, reproducen relacións de poder e son contrarias ás directrices da propia ANECA.

Hai que parar este retroceso nos espazos para traballar en xénero e na formación feminista. A limitada oferta formativa universitaria provoca que os espazos onde facerse coas gafas violetas continúan a estar lonxe da academia (os espazos informais, os movementos sociais, os seminarios, talleres, debates...). Esta demanda non pretende desbotar o traballo feito nos espazos alternativos informais pero resulta evidente que estas temáticas deben ter xa un espazo de seu no ámbito universitario. Hai persoas sensibilizadas e con enerxía e ganas nas universidades do Estado, como vemos cada ano nesta xornada, por tanto pódese mudar dunha vez o modelo educativo androcéntrico.

Desde a Unidade de Igualdade defendemos que a perspectiva de xénero debe ser introducida como corrente principal (*mainstreaming*) no deseño dos programas, os sistemas de avaliación e as estruturas académicas. Tratala como unha das liñas principais suporía que tería que xenerar materias nos plans de estudos dos graos. Hai que reclamar que os novos plans de estudo non se oferten baleiros de contidos e competencias relacionadas coa igualdade de oportunidades.

A través do proxecto audiovisual que amosou Ángel Rodríguez constatamos como se pode evitar a perda do relato das mulleres e dotar o noso presente de historia. Da voz das propias protagonistas comprobamos que aquelas que conseguiron acceder á universidade, bateron contra a lexislación e os colectivos académicos e profesionais que se ocupaban de restrinxir as opcións das tituladas. Con todo, tal e como

sinalaron elas mesmas, a través da universidade conseguiron construír a súa autonomía, establecer dinámicas de responsabilidade profesional e introducirse en redes alleas ao mundo tradicional feminino. Ademais, participaron en actividades que as axudaron a construír a súa propia identidade disidente do modelo marcado polo franquismo. Os resultados desta investigación servennos para subliñar a relevancia da educación como medio de autodesenvolvemento persoal e de progreso social, tal e como recollían nas súas demandas as feministas da primeira onda. As mulleres somos conscientes de que o coñecemento e a formación son un paso importante para ocupar un lugar na sociedade en pé de igualdade.

Volvendo ao momento actual, Reyes Fernández completaba unha investigación presentada o ano pasado concluíndo que o proceso de elección académica está claramente influido por factores persoais, culturais, institucionais e económicos mais tamén polos roles e representacións de xénero. Así o presentaron tamén a profesora e o profesor Álvarez Lires no caso concreto das enxeñarías onde a estereotipia de xénero repercute na autoestima das alumnas no ámbito tecnolóxico, provocando que as mulleres busquen o futuro noutras opcións profesionais nas que vén máis posibilidades de ser aceptadas e de alcanzar o éxito.

Para permitirmos afondar no coñecemento deste proceso de socialización diferencial, Carolina Herrero presentounos un análise de contido dos 25 libros infantís máis lidos entre os anos 2006 e 2010 no Estado español, sacando á luz as representacións da feminidade mais frecuentes. Os resultados non son moi diferentes dos que se poderían esperar das lecturas das nosas infancias: personaxes femininas infrarrepresentadas e excluídas dos papeles protagonistas, limitadas a roles tradicionais e caracterizadas a través dos estereotipos de xénero. En definitiva, aínda no século XXI, mantemos modelos culturais de identificación que resultan desiguais e discriminatorios. O seu traballo subliña tamén a falta de sororidade, o recurso constante á maldade feminina, o papel das mulleres ao servizo dos homes e a heteronormatividade obrigatoria. Este desolador panorama vai afectar a capacidade de axencia e de autonomía das nenas que dificilmente poden atopar referentes cos cales identificarse.

Na seguinte presentación Victoria Carrera abordou o fenómeno do acoso escolar na adolescencia e fixo evidente que, unha das principais eivas na aproximación clásica ao *bullying*, é ter esquecido a análise de

xénero. Así, eses comportamentos de acoso naturalizado no contexto escolar -con comportamentos e actitudes que noutros ámbitos serían denunciabíles- é un fenómeno fortemente xenerizado, unha forma máis de, como explicara Judit Butler, performar feminidades e masculinidades hexemónicas, imitando e repetindo as normas de xénero, e violentando a quen as trasgrede a través das *crueidades (hetero)normativas*. En definitiva, esta aproximación puxo de manifesto como as ríxidas normas de xénero constrúen xéneros «intelixíbles», que atopan a súa «normalidade» e se lexitiman en oposición aos xéneros «inintelixíbles» (feminidades masculinas, masculinidades femininas, persoas transxénero etc.).

Tamén houbo hoxe un lugar para denunciar a violencia de xénero na Universidade de Vigo. Os resultados da investigación presentada por Patricia Ruido permiten afirmar que a violencia de xénero é un feito evidente no Campus de Ourense que debería ser abordado pola institución como corresponde. Entre os datos que se expuxeron destaca perigosamente a dificultade do alumnado para identificar as situacións de violencia que non son agresións físicas. Resulta necesario por tanto formar ao estudantado para que saiban detectar as diferentes formas a través das que se manifesta a violencia. Parece ineludible, por tanto, construír espazos de apoio dentro das universidades pero, sobre todo, construír as bases para que as universidades sexan lugares de seguridade onde se rexeite explicitamente a violencia.

Outro tipo de violencia, a simbólica, foi recollida polo traballo de Fernando Centenera. O seu traballo fixo unha panorámica sobre o situación da linguaxe inclusiva no ámbito do Dereito. Actualmente, segundo el mesmo nos relatou, hai intención por parte das persoas que traballan en dereito pero as actuais directrices de técnica normativa de 2005, establecen que a redacción normativa debe axustarse aos criterios marcados pola RAE. En consecuencia, as e os profesionais deste ámbito van ter que realizar un esforzo extra para superar os prexuízos machistas da RAE.

Resulta interesante escoitar esta experiencia polo carácter excepcional que posúe no seu ámbito de coñecemento ao tempo que nos axuda a valorar a débil incorporación que a linguaxe inclusiva – un tema tan controvertido e atacado socialmente- ten nas universidades, o que permite deducir que tampouco se está formando ao alumnado nesta cuestión. As guías docentes seguen a redactarse con linguaxe sexista, como se denunciou hoxe aquí, a pesar do material de apoio que as

propias universidades editan e dos cursos de formación que se levan a cabo e son, na maioría dos casos, terras ermas de nomes femininos que poidan dar unha idea das achegas das mulleres ás diferentes disciplinas. E aínda que non se pode afirmar que todas as materias exclúan o xénero xa que pode estar presente nos contidos desenvolto nas aulas, compre subliñar a necesidade de que se formalicen estes contidos se, como se podería esperar, están implícitos na docencia.

Macarena Trujillo presentou os resultados dun estudo exploratorio sobre as experiencias de maternidade de seis mulleres que exercen a prostitución en Barcelona, no contexto de violencia que xera o sistema capitalista a través da exclusión social. As vivencias destas mulleres, que entenden a maternidade desde o imaxinario tradicional de xénero, permitiulle dismantelar o estigma de «mala nai» asociado ás prostitutas, pero tamén avanzar que ser «boa nai» conleva un alto nivel de abnegación non valorado socialmente.

Hai só uns intres Eugenia Romero Baamonde presentounos diversas propostas que, desde o feminismo, o transfeminismo ou o *queer*, reelaboran os códigos pornográficos cuestionando os estereotipos sexuais e de xénero habituais nos que se basea a pornografía *mainstream*. Ao falar de pornografía, falamos dun discurso que representa unha pedagogía do xénero e da sexualidade heteropatriarcal. Fronte a esta concepción da sexualidade xurde o postporno, como instrumento político que rompe este réxime hexemónico de representación da sexualidade e integra sexualidades alternativas ou disidentes provocando a revisión das interpretacións anteriores. Este exitoso acto de reapropiación é un exemplo contundente das vías que se poden seguir na construción dun corpus de coñecemento feminista.

Conclusiones

Para rematar gustárame sinalar que a *Xornada de Innovación en Xénero* estase convertendo nun foro onde, en palabras de Mercedes Bengoechea, «compartir inquedanzas entre colegas» e onde poder presentar reflexións; ligando teoría e práctica –investigación e docencia-, como vén facendo o feminismo. Un espazo no que cuestionarnos sobre procesos, baremos, *currículo oculto* ou calquera outro aspecto do exercicio docente ou investigador no que se poidan revelar formas a través das cales o xénero incida nas nosas vidas.

Pola nosa experiencia atrevémonos a afirmar que o ámbito xurídico-social e o humanístico contan xa cun importante corpus de coñecemento no que se inclúe a perspectiva feminista, mentres ámbitos como o tecnolóxico estanse quedando atrás. Cales son as prioridades que se establecen na docencia ou no deseño dos proxectos de investigación? Por qué o xénero continúa a estar infravalorado na produción científica? Podería ser isto un produto máis da socialización feminina que nos describía a profesora Bengoechea ou terán algo que ver as relacións de poder que, *facendo xénero*, se establecen nas áreas de produción de coñecemento?

Pensamos que deberían acordarse uns mínimos para todos os ámbitos de coñecemento que garantisen que o alumnado universitario puidera, como reclamaba Isabel Menéndez:

- capacitarse para detectar e eliminar o androcentrismo e a violencia simbólica de xeito autónomo e activo e
- adquirir contidos básicos en cada disciplina en relación coas mulleres e outros suxeitos excluídos da norma heteropatriarcal.

O profesorado que non ten en conta esta perspectiva está privando ao seu alumnado de incorporar reflexións e nocións básicas para o seu desenvolvemento persoal e profesional e de ferramentas para transformar as relacións que construírían un mundo máis igualitario. Fálase a miúdo da falsa percepción de igualdade da xuventude pero cabería preguntarse que responsabilidade ten a universidade en perpetuar esta perigosa crenza.

Virginia Woolf, a comezos do século XX, xa denunciaba as prácticas patriarcais das universidades que mantiñan tradicións que excluían ás mulleres ou que, no «mellor» dos casos trataba de convertilas en «machos *amateurs*» [3]. Principios que continúan vixentes nesta cultura masculina nas universidades occidentais como situar o fin por enriba dos medios, fomentar a competencia ou tratar aos seres humanos como obxectos. Precisamos unha reorganización do coñecemento, unha reivención radical de temas, liñas de investigación e métodos, avaliar crítica e conscientemente a nosa situación política e persoal actual ante o ataque frontal que estamos vivindo e considerarnos seriamente como axentes creadoras dunha cultura máis equilibrada. Debemos desbotar esa idea, explícita ou implícita, de que os contidos que

importan son os androcéntricos e que os estudos de xénero ou feministas son só unha moda.

Atrevámonos, por xustiza, a seguir a proposta de Adrienne Rich de construír unha universidade radicalmente centrada nas mulleres [3]. Reflexionemos sobre o estado actual das nosas universidades que vimos hoxe; unhas institucións centradas nos homes e caldo de cultivo dos privilexios masculinos. É pouco probable que isto se poida alcanzar mentres a sociedade siga sendo patriarcal e androcéntrica. No entanto, a universidade segue a ser un lugar importante onde poder atoparse e reflexionar, no que xuntarse a falar e desprazar o centro de gravidade tan lonxe como se poida porque entón poderemos investigar, aprender e ensinar para converter o coñecemento en poder.

Referencias

- [1] BOSCH FIOL, Esperanza e Victoria A. FERRER PÉREZ (2013): « La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género», *II Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*. Vigo: Universidade de Vigo. 31-49.
- [2] ANECA: Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster). Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda> [Ref. do 13 de decembro de 2013].
- [3] WOOLF, Virginia (1999): *Tres guineas*. Madrid: Lumen.
- [4] RICH, Adrienne (2010) «Hacia una Universidad centrada en las mujeres (1973-1974)», *Sobre mentiras secretos y silencios*. Madrid: horas y HORAS, la editorial. Traducción de Margarita Dalton. 181-225.

COMITÉ DE PROGRAMA

Coral del Río Otero. Universidade de Vigo. (Presidenta).

María Xosé Agra Romero. Universidade de Santiago de Compostela.

Eva Aguayo Lorenzo. Universidade de Santiago de Compostela.

Consol Aguilar Ródenas. Universitat Jaume I de Castelló.

Mercedes Alcañiz Moscardó. Universitat Jaume I de Castelló.

Olga Alonso Villar. Universidade de Vigo.

María Álvarez Lires. Universidade de Vigo.

María Rosario Arrazola-Oñate Tojal. Universidad del País Vasco.

Isabel Balza Múgica. Universidad de Jaén.

Carmen Marina Barreto Vargas. Universidad de La Laguna.

Mercedes Bengoechea Bartolomé. Universidad de Alcalá.

Pablo Raúl Bonorino Ramírez. Universidade de Vigo.

Esperanza Bosch Fiol. Universitat de les Illes Balears.

Fátima Braña Rey. Universidade de Vigo.

Ana Bringas López. Universidade de Vigo.

Elvira Burgos Díaz. Universidad de Zaragoza.

Xosé Manuel Buxán Bran. Universidade de Vigo.

Montserrat Cabré Pairet. Universidad de Cantabria.

María Jesús Cala Carrillo. Universidad de Sevilla.

Encina Calvo Iglesias. Universidade de Santiago de Compostela.

Inma Canales Lacruz. Universidad de Zaragoza.

Antonio Canales Serrano. Universidad de La Laguna.

Beatriz Cantero Riveros. Universitat Autònoma de Barcelona.

María Caprile Elola-Olaso. NOTUS.

Esperanza Díaz Tejada. Universidad del País Vasco-EHU.

Isabel Diéguez Castrillón. Universidade de Vigo.

Isabel Diz Otero. Universidade de Santiago de Compostela.

Patricia Esquinas Valverde. Universidad de Granada.

Javier Gustavo Fernández Teruelo. Universidad de Oviedo.

M^a Jesús Fariña Busto. Universidade de Vigo.

Victoria Ferrer Pérez. Universitat de les Illes Balears.

Yolanda Fontanil Gómez. Universidad de Oviedo.

Ana Beatriz Garay Ibáñez de Eljalde. Universidad del País Vasco.

Silvia García Dauder. Universidad Rey Juan Carlos.

Julita García Díez. Universidad de Oviedo.

María Paz García-Longoria. Universidad de Murcia.

Nuria García Muñoz. Universidad Autónoma de Barcelona.

Alejandra Germán Doldán. Universidad de Burgos.

M^a José Guerra Palmero. Universidad de La Laguna.

Esther González Pillado. Universidade de Vigo.

Itsaso Ibáñez Fernández. Universidad del País Vasco-EHU.

Susana Irazusta Adarraga. Universidad del País Vasco.

María Jiménez Delgado. Universidad de Alicante.

Isabel Jiménez Lucena. Universidad de Málaga.

Yolanda Jubeto Ruíz. Universidad del País Vasco-EHU

Marta Llorente Díaz. Universitat Politècnica de Catalunya.

Marta Lois González. Universidade de Santiago de Compostela.

Ana de Jesús López Díaz. Universidade da Coruña.

Miguel Lorente Acosta. Universidad de Granada.

María Isabel Menéndez Menéndez. Universidad de Burgos.

Ana de Miguel Álvarez. Universidad Rey Juan Carlos

Teresa Moure Pereiro. Universidade de Santiago de Compostela.

Miriam Núñez Torrado. Universidad de Sevilla.

Gemma del Olmo Campillo. Universidad de Zaragoza.

Amparo Pedregal Rodríguez. Universidad de Oviedo.

Pilar Pezzi Cristóbal. Universidad de Málaga.

Lucas Platero Méndez. Universidad Rey Juan Carlos.

Herminia Provencio Garrigós. Universidad de Alicante.

Lucia Provencio Garrigós. Universidad de Murcia.

Alicia H. Puleo García. Universidad de Valladolid.

Sonia Esperanza Rodríguez Boente. Universidade de Santiago de Compostela.

María José Rodríguez Jaume. Universidad de Alicante.

Ana Rubio Castro. Universidad de Granada.

M^a Belén Ruíz Garrido. Universidad de Málaga.

Ana Sánchez Bello. Universidade da Coruña.

Inés Sánchez de Madariaga. Universidad Politécnica de Madrid.

María Olga Sánchez Martínez. Universidad de Cantabria.

Ana Sinde Cantorna. Universidade de Vigo.

Tatiana Sentamáns Gómez. Universidad Miguel Hernández de Elche.

Susana Torrente Gari. Universidad de Zaragoza

Gracia Trujillo Barbadillo. Universidad de Castilla La Mancha.

Esther Villegas Castrillo. Universidad de Alicante.

COMITÉ ORGANIZADOR

Anabel González Penín. Universidade de Vigo. (Presidenta).

Luis Anido Rifón. Universidade de Vigo.

Mar Fernández Cendón. Universidade de Vigo.

Cristina Batlle Penela. Universidade de Vigo.

M^a Ángeles Villar Lemos. Universidade de Vigo.

