



XUGeX

V Xornada Universitaria Galega
en Xénero



XUGeX

V Xornada Universitaria Galega
en Xénero

TRANSFOR- MANDO DENDE A UNIVER- SIDADE

TRANSFORMANDO DENDE A UNIVERSIDADE



V Xornada Universitaria Galega
en Xénero

TRANSFOR- MANDO DENDE A UNIVER- SIDADE

Vigo, 7 de xullo 2017

Edición a cargo de
Anabel González Penín, Eva Aguayo Lorenzo, Ana Jesús López Díaz

2017
Universidade de Vigo
Universidade de Santiago de Compostela
Universidade da Coruña

Xornada Universitaria Galega en Xénero (5ª.2017.Vigo)

Transformando dende a Universidade [Recurso electrónico] : Vigo, 7 de xullo 2017/ XUGex, V Xornada Universitaria Galega en Xénero ; edición a cargo de Anabel González Penín, Eva Aguayo Lorenzo, Ana Jesús López Díaz

[Vigo] : Universidade de Vigo ; [Santiago de Compostela] : Universidade de Santiago de Compostela ; [A Coruña] : Universidade da Coruña,|c2017

1 disco compacto (CD-ROM) ;|c12 cm

D.L. VG 811-2017. -- ISBN 978-84-8158-766-1

1. Sexismo en educación -- Congresos 2. Discriminación sexual en educación --Congresos 3. Mulleres -- Educación -- Congresos I. González Penín, Anabel, ed. lit. II. Aguayo Lorenzo, Eva, ed. lit. III. López Díaz, Ana Jesús, ed. lit. IV. Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións.

308-055.2 :061.3(460.115 Vigo)

37:316.647.82

© Universidade de Vigo, 2017

© Universidade de Santiago de Compostela, 2017

© Universidade da Coruña, 2017

Promove

Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo

Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela

Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña

Edición técnica

Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións

http://publicacions.uvigo.es/publicacions_gl/

Universidade de Vigo

Deseño e maquetación

Mabel Aquamó, CB

DL: VG 811-2017

ISBN 978-84-8158-766-1

Presentación

A consolidación da Xornada Universitaria Galega en Xénero como un lugar de encontro entre o persoal docente e investigador das tres universidades galegas que traballa con perspectiva de xénero ou no ámbito dos estudos feministas, é xa un feito. Así o demostra a súa V edición que tivo lugar en Vigo, o 7 de xullo de 2017, baixo o lema «Transformando dende a universidade».

Sen dúbida, a educación é unha das ferramentas máis efectivas para lograr a profunda transformación social que nos leve cara a modelos de convivencia máis inclusivos; e as universidades, como institucións responsables da educación superior, teñen o deber de actuaren como axentes de cambio na procura de sociedades máis igualitarias.

Esta posición debe ser aproveitada para acadar a transversalización da perspectiva de xénero na actividade docente, en calquera ámbito de coñecemento, e non só na etapa universitaria senón tamén noutras etapas educativas.

Por outra parte, para tratar de transformar a realidade social e, en particular, a das mulleres e identidades non normativas, a investigación que integre a dimensión de xénero na súa análise é tamén clave, dados os retos aos que actualmente se enfrontan as universidades, reflexo das novas realidades sociais diversas, complexas e ricas en matices.

Así, a xornada inaugúrase cunha conferencia impartida por Lucas Platero Méndez titulada «Feminismos e movemenos trans na encrucillada», que deu paso á exposición das comunicacións, tanto en sesión oral como póster, que recollen estas actas, estruturadas en cinco áreas temáticas: «Prácticas docentes innovadoras con perspectiva de xénero nas aulas universitarias»; «Experiencias de inclusión da perspectiva de xénero noutras etapas educativas»; «Comunicación inclusiva: o uso da linguaxe e as imaxes na docencia»; «Perspectivas feministas na investigación universitaria» e «Diversidade sexual no ámbito educativo».

Cómpre ter presente que as Universidades deben ser centros de coñecemento e vangarda que axuden a crear conciencia crítica e consciente para que os criterios do que se considera valioso e as prioridades muden co fin de acadar unha igualdade real, onde todas as identidades de xénero e orientacións sexuais sexan recoñecidas con plenos dereitos.

O comité organizador

V Xornada Universitaria Galega en Xénero TRANSFORMANDO DENDE A UNIVERSIDADE

Área 1. Prácticas docentes innovadoras con perspectiva de xénero nas aulas universitarias

A1-01	Los observatorios de igualdad: recursos docentes para aplicar la perspectiva de género en el aula universitaria. <i>Margarita Valcarce Fernández</i>	13
A1-02	Apuntes para aplicar la perspectiva de género en la docencia universitaria. <i>Margarita Valcarce Fernández</i>	23
A1-03	“Gasto público y dependencia desde la perspectiva de género”. Un póster en clases interactivas de Política Económica. <i>Nélida Larmelas Castellanos</i>	31
A1-04	Resistencia á inclusión da perspectiva de xénero nos estudos de Ciencia Política. <i>Alba Alonso Álvarez; Tània Verge Mestre</i>	39
A1-05	Reformular o relato en chave de xénero: deconstruíndo o recurso cinematográfico na docencia do Dereito Procesual. <i>Cristina Alonso Salgado</i>	49
A1-06	Aproximación a la violencia de género en las aulas universitarias: adaptación de los contenidos a partir de los conocimientos del alumnado. <i>María Castro Corredoira; Mercedes Domínguez Fernández; Rebeca Diéguez Méndez; Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas; Gumersindo Guinarte Cabada; María Sol Rodríguez Calvo</i>	55
A1-07	La introducción de la perspectiva de género en ciertas categorías jurídicas del derecho patrimonial. <i>Mónica García Goldar; Julia Ammerman Yebra</i>	65
A1-08	“O xénero nos ollos”. Un recurso para a alfabetización visual crítica do alumnado universitario. <i>Ana Rey Cao; Alba González Palomares</i>	75
A1-09	Transformando a universidade e a sociedade coa aprendizaxe a través do voluntariado. <i>Laura Barrio Vilar</i>	83

Índice

Área 2. Experiencias da inclusión de xénero noutras etapas educativas

- A2-01 Unha enxeñeira ou científica en cada cole. *Encina Calvo Iglesias; M^a José Pérez Comuñas; Paula López Martínez; María Aymerich; M^a Carmen Bao Varela; M^a Teresa Flores Arias; Rebeca García Fandiño; Natalia Costas; M^a José Rodríguez Malmierca; Eva Cernadas García; Almudena Hospido; Laura Roibás; Josefina F. Ling; Ana M^a García Deibe; M^a Raquel Domínguez González; Laura Acevedo; Dolores Pérez; M^a Jesús Taboada Iglesias; Elena López Lago; Eva Aguayo*95
- A2-02 Investigas con nós? A paisaxe vexetal e os nomes da Terra Chá no marco da iniciativa 11 de febreiro. *María Silvia Calvo Iglesias; Encina Calvo Iglesias*103
- A2-03 Igualdad, ciencia y arte. *Margarita Cimadevila; Ana Jesús López*111
- A2-04 As matemáticas na ensinanza: unha reflexión de xénero. *Amelia Verdejo Rodríguez*119
- A2-05 A problemática ambiental, en clave de xénero, no alumnado en centros de Educación Secundaria de Galicia e República Dominicana. *Alicia Díaz Balado; Germán Vargas Callejas*129
- A2-06 Propostas de inclusión da perspectiva de xénero na Educación Secundaria Obrigatoria: o mito do amor romántico. *Milena Villar Varela; María José Méndez Lois; Felicidad Barreiro Fernández*139
- A2-07 La mujer y la niña en la ciencia. *María de las Nieves Lorenzo González; Alejandro Jacobo Cabrera Crespo*149
- A2-08 Experiencias nas aulas de secundaria: reflexións sobre a integración da perspectiva de xénero na educación afectivo-sexual. *Lucía Carballeira Vieites; Ana Sánchez Bello*157
- A2-09 Proxectos inclusivos en Educación Infantil. Conexións curriculares coa igualdade de xénero. *Lucía Casal de la Fuente; Silvia Fernández Naveiro; Iria Jorquera Fiaño; Lucía Luna Rego*165

A2-10	Elas Fan CienTec.Promoviendo vocaciones femeninas científicas y tecnológicas en la Universidade de Vigo. Soledad Torres Guijarro; Verónica Salgueiriño	177
A2-12	Coeducando desde el deporte. Marina Castro García; Cristina López Villar	187
A2-14	Nuevos modelos para una educación científica inclusiva a través de la televisión y medios digitales. Joana Magalhães; Cristina Rodríguez Pereira; María José Arrojo Baliña; Elena Fernández Burguera; Eva Poveda López; José Sánchez Sánchez; Franciso J. Blanco	197
A2-15	Unha científica visita o noso cole. Alicia Munín Doce; Viviana Peña Freire; Sara Fernández Basanta; Carla Freijomil Vázquez; M ^a Jesús Movilla Fernández; Ana Jesús López Díaz	205

Área 3. Comunicación inclusiva: o uso da linguaxe e as imaxes na docencia

A3-1	Infancia e cultura popular: algunhas notas (preliminares) dende a perspectiva de xénero. Montse Presas	217
A3-2	Noticias de deporte feminino: Marca y As en el año olímpico 2012. Susana Costas Pena; Myriam Alvariñas Villaverde; María José Mosquera González	227
A3-3	O sexismo na linguaxe escrita e icónica en libros de texto: unha historia interminable. María M Álvarez Lires; Francisco Xabier Álvarez; Lires; Azucena Arias Correa; María Asunción Lorenzo Rial; Purificación Mayobre Rodríguez; Uxío Pérez Rodríguez; José Francisco Serrallé Marzoa; María Mercedes Varela Losada	237

Índice

Área 4. Perspectivas feministas na investigación universitaria: contribucións epistemolóxicas e metodolóxicas

- A4-01 Investigando as marxes e expresións de liberdade feminina na Idade Media: voces e actuacións de mulleres ante os “malos casamentos”. *Miguel García Fernández*..... 249
- A4-02 Críticas actuales al análisis normativo y jurisprudencial de la violencia sexual contra los hombres en los conflictos armados. *Carmen Montero Ferrer*261
- A4-03 Figuras ocultas en el proyecto de la cocina moderna. *María Carreiro Otero; Cándido López Lago*267
- A4-04 Reflexións epistemolóxicas feministas na análise das iniciativas do Sindicato Labrego Galego. *Rebeca Raso Prazeres*.....279
- A4-06 Trala pegada das mulleres artistas. María Vinyals e a pintura de finais do século XIX e comezos do XX. *Silvia Cernadas Martínez*.....287

Área 5. Diversidade sexual no ámbito educativo

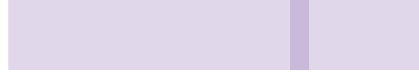
- A5-02 O dereito a escoller o meu nome: da teoría á realidade. O caso da Escola Politécnica Superior da Universidade da Coruña. *Vicente Díaz Casás; Ana Jesús Lopez Díaz*299
- A5-03 El derecho a la no discriminación por razón de orientación sexual en el mundo del trabajo. *María Asunción López Arranz; María del Pilar Millor Arias*309

Comité científico.....321

Prácticas docentes innovadoras
con perspectiva de xénero
nas aulas universitarias

Área

1



LOS OBSERVATORIOS DE IGUALDAD: RECURSOS DOCENTES PARA APLICAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA UNIVERSITARIA

Valcarce Fernández, Margarita
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidad de Santiago de Compostela
margot.valcarce@usc.es

RESUMEN

Desde que las instituciones públicas has asumido el liderazgo en la reivindicación de la igualdad entre mujeres y hombres, los *observatorios de igualdad* -como instrumentos sociológicos- han constituido espacios de gran valor para hacer visibles las distintas realidades de las mujeres; reconocida cada una de ellas como multifactorial y estudiada desde una perspectiva transversal. Han sido esenciales en el fortalecimiento y reconocimiento de la diversidad de realidades de desigualdad entre mujeres y hombres, proporcionando -no sólo datos- sino también la promoción de relaciones interinstitucionales y alianzas estratégicas en los ámbitos público y privado, fortaleciendo la ejecución de esfuerzos coordinados entre agentes colectivos en aras de alcanzar una sociedad más justa, respetuosa de los derechos humanos de las mujeres.

Los *observatorios de igualdad*, entre otras muchas funciones, se plantean como instrumentos ideados para construir y mantener sistemas integrados de información e indicadores sobre la realidad de las personas con perspectiva de género en las áreas de conocimiento y contextos territoriales e institucionales en los que emergen. Surgen con la clara meta de ser efectivos para el lanzamiento de planes de acción y políticas públicas encaminadas a erradicar la desigualdad y lograr la equidad.

Poner de relieve conceptos, mostrar estadísticas, generar informes, proporcionar información dinámica y actualizada, formular recomen-

daciones, hacer sugerencias, etc. En definitiva, mostrar la desigualdad entre mujeres y hombres, constituyen cometidos de gran utilidad para la docencia concebida con perspectiva de género.

En esta comunicación no proponemos mostrar los *observatorios de igualdad* más relevantes como recursos docentes de utilidad en el aula universitaria, considerando el enfoque de género en las materias de los títulos.

PALABRAS CLAVE

Instituto de la Mujer, observatorio de igualdad, perspectiva de género, categoría de género, plan de igualdad.

INTRODUCCIÓN

En 1983, la Ley 16/1983, de 24 de octubre, tras la victoria en las elecciones generales (28 octubre de 1982) del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), regula la creación del Instituto de la Mujer en España que delimita el comienzo del feminismo institucional, siendo el objetivo principal de este órgano “la puesta en práctica, en todos los ámbitos, del principio de igualdad y no discriminación” y su cometido el de “implicar a las distintas instituciones, a través de los ministerios que componen el Gobierno central de la nación, para que pongan en práctica políticas y medidas que garanticen la igualdad” (Cruz y Zecchi, 2004, p. 31).

Desde que las Administraciones han asumido el liderazgo institucional en la reivindicación de la igualdad entre mujeres y hombres y, tras la aprobación en 1987 por el mismo gobierno citado, del Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres los *observatorios de igualdad* -como instrumentos técnicos-sociológicos- se han constituido en órganos de interés para hacer visibles las distintas realidades de las mujeres, reconocida cada una de ellas como multifactorial y estudiada desde una perspectiva transversal.

Pensamos en todas las titulaciones en general y, en particular, en las de Educación, entendiendo como una urgencia el estudio del género como categoría de análisis en la docencia universitaria para aplicar la perspectiva de género en la planificación, impartición y evaluación de las materias. Es en esta reflexión, donde radica el fundamento de esta comunicación en la que nos hemos propuesto mostrar los *observa-*

torios de igualdad como recursos docentes de utilidad en la educación superior. Sabiendo de la existencia de otros, focalizamos, sólo en los destacados por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) de España¹.

LOS OBSERVATORIOS DE IGUALDAD

En el Real Decreto 1686/2000, de 6 de octubre, en el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres se encomienda al Instituto de la Mujer, entre otras actuaciones, la creación de un *Observatorio de la Igualdad de Oportunidades* "que permita, en el futuro, hacer un diagnóstico fiable y válido sobre los avances en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y, consecuentemente, evaluar las políticas planeadas con este fin" (RD 1686/2000, Art. 2).

Los recursos docentes resultan imprescindibles para poder diseñar las asignaturas con perspectiva de género en educación superior y su uso, contribuye al mantenimiento de los principios aplicados en la universidad para dar cumplimiento a los Planes de Igualdad entre Mujeres y Hombres. Se trata de afrontar los prejuicios y estereotipos emergentes derivados de la categoría género, con la realización de actividades concretas para disminuir o eliminar su impacto en la adquisición de competencias, transformando la realidad y desarrollando un nuevo pensamiento reflexivo-crítico y conductas favorables a la eliminación de todo tipo de formas de discriminación. Es en este contexto teórico en el que enmarcamos el uso y valor de los *observatorios de igualdad*.

Los *observatorios de igualdad* se revelan como parte de ese *instrumental institucional* que se propone dirigir la acción social desde las políticas transversales lideradas, como se ha mencionado anteriormente, desde las instituciones. Así, el Instituto de la Mujer de España y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) de España, en su página web los define como:

[...] órganos especializados en materia de género e igualdad de oportunidades cuyo objetivo fundamental es el de asesorar, analizar, evaluar y difundir toda la información relativa a las políticas transversales que sobre igualdad de género se están llevando a cabo en los distintos Departamentos Ministeriales, organismos autónomos y otras entidades, tanto públicas como privadas (consultada 3 mayo 2016).

¹ El Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) es la denominación actual del Instituto de la Mujer de España. Este organismo autónomo adscrito al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad tiene como funciones el promover y fomentar la igualdad de ambos sexos (<http://www.inmujer.gob.es/elinstituto/conocenos/home.htm>).

Es, por otra parte, dicho Instituto quien gestiona los dos observatorios de género más relevantes de España: *el Observatorio de Igualdad de Oportunidades* y *el Observatorio de la Imagen de las Mujeres*² y se propuso como objetivo estratégico, consolidar, potenciar y difundir el trabajo desarrollado por estos observatorios, en el Plan de Igualdad de Oportunidades (2008-2011).

Al mismo tiempo, este mismo organismo hace referencia a otro observatorio que, igualmente, está adscrito a un organismo público: *el Observatorio de Violencia*, adscrito al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad a través de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, dependiente de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y, menciona algunos más de titularidad pública que resumimos en la tabla 1.

El principio de igualdad tiene la función de redistribuir paritariamente los derechos y los recursos que subyacen a los derechos. Esta afirmación, avala también, parte de las finalidades de los *observatorios de igualdad*.

De acuerdo con Ortiz y Del Arco (2012), los *observatorios de igualdad* se convierten también en herramientas de participación ciudadana. Un ejemplo de ello es *el Observatorio de la Imagen de las Mujeres*, que tiene el doble objetivo de advertir del incumplimiento de la legalidad vigente frente a campañas ilícitas y de fomentar la sensibilización y la percepción crítica de la población sobre contenidos sexistas.

En consonancia con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha puesto su empeño en promover su creación en las universidades latinoamericanas en aquellos países en los que domina la disparidad en la docencia y los cargos administrativos entre mujeres y hombres, aún siendo ellas mayoría (ej. caso universidades bolivianas).

Buena parte de las universidades españolas poseen observatorios propios, citamos a modo de ejemplo, algunos de ellos:

- *Observatorio de Igualdad de Género de la Universidad de Zaragoza*, creado con el objetivo prioritario de promocionar la igualdad de oportunidades de todas las personas que forman la comunidad universitaria: alumnado, profesorado y personal de administración y servicios.

² Impulsado en 1994 por el Instituto de la Mujer bajo la denominación de *Observatorio de la Publicidad Sexista* hasta que en el año 2005 se renombró como *Observatorio de la imagen de las mujeres* (OIM), con la finalidad de mostrar mejor sus objetivos y trabajo (Ortiz y Del Arco, 2012)

- *Observatorio de Género de la Universidad Carlos III de Madrid*, cuya finalidad es analizar de manera sistemática y continuada la situación real de esta Universidad respecto a la igualdad de género y servir de instrumento de participación e información de las personas que integran la comunidad universitaria.

- *Observatorio Mujeres y Educación Ambiental de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla*, instrumento para coordinar la recogida de información periódica y sistemática sobre acciones relacionadas con las mujeres y el medio ambiente en las universidades andaluzas y difundir toda la información, así como conocer las demandas y necesidades de esta temática en Andalucía.

Ocho son los observatorios de igualdad difundidos por el Instituto de la Mujer de España, los mostramos en la tabla 1.

Tabla 1. Observatorios de Igualdad más relevantes en las políticas institucionales de España

Nombre	Creación	Funciones
Observatorio de Igualdad de Oportunidades	Real Decreto 1686/2000, de 6 de octubre, por el que se crea el Observatorio de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres.	<ul style="list-style-type: none">• Hacer una valoración de la situación de la mujer en diversas áreas, como Empleo, Educación, Reparto de responsabilidades, Poder y toma de decisiones, Salud y Exclusión social.• Evaluar los efectos producidos por las políticas de igualdad puestas en marcha, en los aspectos más generales de esas políticas.
Observatorio de imagen de las mujeres (OIM)	Se creó en 1994 para dar cumplimiento de los compromisos legales, tanto europeos como nacionales, de fomentar una imagen equilibrada y no estereotipada de las mujeres.	<ul style="list-style-type: none">• Seguimiento de contenidos de los medios de comunicación y la publicidad.

Nombre	Creación	Funciones
Observatorio estatal de violencia de género	Órgano adscrito a la Secretaría de Estado Servicios Sociales e Igualdad a través de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento, evaluación, colaboración institucional, elaboración de informes y estudios y propuestas de actuación en materia de violencia de género.
Observatorio de salud de las mujeres	Desde la Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de líneas de actuación comunes para la disminución de las desigualdades en salud por razón de género. • Generación y difusión de conocimiento que permita el análisis de género y promueva la inclusión del enfoque de género y la equidad en las políticas públicas y sistemas de salud.
Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial	Institución creada en el año 2002. Está integrado por el Consejo General del Poder Judicial, el Ministerio de Justicia, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, el Ministerio del Interior, la Fiscalía General del Estado, las CCAA con competencias transferidas en Justicia, el Consejo General de la Abogacía Española y el Consejo General de Procuradores de España.	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar el tratamiento de las violencias domésticas y de género desde la Administración de Justicia: • Recopilar y analizar los datos obtenidos de las estadísticas judiciales • Promover el análisis, estudios e investigaciones acerca de la respuesta judicial. • Elaborar conclusiones y recomendaciones sobre la evolución de la violencia de género. • Conceder premios anuales de reconocimiento a la persona, institución o asociación que más haya destacado en la erradicación de la violencia doméstica y de género.

Nombre	Creación	Funciones
Observatorio de la Mujer en las Fuerzas y Cuerpos de la Seguridad del Estado		<ul style="list-style-type: none"> Disponer de un conocimiento actualizado de la situación de la mujer en el Cuerpo Nacional de Policía y en la Guardia Civil y formular recomendaciones en materia de igualdad de género.
Observatorio de Género, Constitución y reformas estatutarias (INAP)	Creado en el seno del Instituto Nacional de la Administración Pública	<ul style="list-style-type: none"> Estimular el debate público sobre la introducción de la perspectiva de género en el actual debate de reformas estatutarias autonómicas. Servir de plataforma para que los diferentes actores sociales (políticos, mundo académico, mundo sindical, asociaciones, etc.) puedan involucrarse en la Gobernanza Pública y aportar recomendaciones políticas con el objetivo de mejorar la formulación del <i>mainstreaming</i> de género a nivel nacional y autonómico.
Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe	De ámbito regional, coordinado por la Comisión Económica de América Latina y el Caribe (CEPAL), se puso en marcha en cumplimiento de los acuerdos adoptados durante la X Conferencia Regional celebrada en Quito, Ecuador (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y hacer visible el cumplimiento de metas y objetivos internacionales en torno a la igualdad de género. Poner a disposición de los gobiernos indicadores estratégicos de género y herramientas analíticas para la formulación de políticas. Prestar apoyo técnico y capacitación a los Institutos Nacionales de Estadística y de los Mecanismos para el Adelanto de las Mujeres de los países que lo soliciten. Elaborar anualmente un informe que proporcione un diagnóstico sobre las desigualdades entre mujeres y hombres en temas claves como: trabajo remunerado y no remunerado, uso del tiempo y pobreza, acceso a la toma de decisiones y representación política, violencia de género y salud y derechos reproductivos.

Fuente: elaboración propia a partir de la información consultada en el IMIO (<http://www.inmujer.gob.es/observatorios/portada/home.htm>), mayo 2016

Hemos realizado un análisis de los observatorios anteriores en base a su contenido, considerando las funciones de cada uno y estableciendo relaciones entre este y los programas formativos de los títulos de grado de Educación Social y Pedagogía preferentemente.

En los programas de las materias se especifican las competencias transversales y específicas que deben trabajarse y adquirirse durante los estudios de grado.

Si tomamos como ejemplo la siguiente competencia específica, extraída del programa de una materia del Grado de Educación Social, concretamente la denominada "Documentación e Información Educativa": «*Elaborar, gestionar y/o utilizar medios y recursos socioeducativos que posibiliten un adecuado desarrollo de su labor profesional y de las instituciones o entidades en las que se lleve a cabo*», aprender a utilizar los observatorios de igualdad proporcionaría al alumnado universitario matriculado en la misma el referente de una fuente documental en la cual encontrar información actualizada para fundamentar trabajos académicos e investigadores aplicando la perspectiva o enfoque de género.

Otro posible destino que podría darse a estos observatorios en la docencia universitaria es el de servir como referente para conocer buenas prácticas llevadas a cabo en otras universidades y poder utilizarlas en la docencia propia. Estas buenas prácticas a las cuales nos referimos, son esenciales en la formación del Grado de Pedagogía, debemos tener en cuenta que esta titulación cualifica para el estudio, análisis, proyección y evaluación de la educación en la sociedad y, en ambas, la realidad de las mujeres ha de estar presente.

También resultan de utilidad para manejar cifras actualizadas y retroalimentar diferentes contenidos de materias en las cuales resulta de gran importancia visibilizar las desigualdades por razón de género, con la finalidad de crear conciencia en el alumnado universitario de realidades sociales injustas, que contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

- Los *observatorios de igualdad*, por su cometido en mostrar las desigualdades entre mujeres y hombres, se convierten en una fuente documental y en plataformas de participación en las que puede implicarse profesorado y alumnado, haciendo uso de sus fondos para la producción de nuevos discursos aplicando el enfoque de género en las materias construidas colaborativamente por profesorado y alumnado.

- Los *observatorios de igualdad* han sido esenciales en la aceptación de la existencia de la diversidad de realidades de discriminación, proporcionando -no sólo datos y cifras- sino también la promoción de relaciones interinstitucionales y alianzas estratégicas en los ámbitos público y privado, reforzando la ejecución de esfuerzos coordinados entre agentes colectivos en aras de alcanzar una sociedad más justa.
- La multiplicación de *observatorios de igualdad* proporciona indicadores de referencia sobre la situación de la mujer, de gran utilidad para el trabajo docente universitario que contemple el enfoque de género en la planificación, impartición y evaluación de las materias.
- Los *observatorios de igualdad* se convierten en plataformas dinámicas para la comunicación desde las aulas con la realidad social exterior, involucrando a profesorado y alumnado en un entramado más amplio y diverso que permite el ejercicio crítico y reflexivo del conocimiento desde los diversos contextos existentes más allá de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria A.; Navarro, Capilla; Capellá, Margalida y Ortego, José L. (2005). "Observatorio para la Igualdad de Oportunidades: Un compromiso de la Universidad de las Islas Baleares". *Revista de estudios de género: La ventana*, Vol. Nº 3 (21), 281-311).

Cruz, Jacqueline y Zecchi, Barbara (2004). *La mujer en la España actual. ¿Evolución o involución?*. Icaria, Barcelona

Decreto legislativo 2/2015 (2016). Aprobación del texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad. *Diario Oficial de Galicia Nº 32*.

Díaz, Berta, 2015. "El Observatorio de Violencia de Género en Bizkaia (OVGB): una Experiencia de Buenas Prácticas". *Oñati Socio-legal Series* [online], Vo. Nº 5 (2), 447-471.

Espuny, María Jesús (2007). "Aproximación histórica al principio de igualdad de género (III): las Reglamentaciones de Trabajo, observatorios de la desigualdad". *IUS Labor*, Vol. Nº 2.

Ortiz, María Jesús y Arco Del, Miguel Ángel (2012). "Dieciocho años del Observatorio de la Imagen de las Mujeres". *Cuestiones de género: de la igualdad y de la diferencia*, Vol. Nº 7, 269-295.

Real Decreto 1686/2000 (2000). Creación del Observatorio de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado de España* Nº 251.

Rizzotto, Carla C. y Nunes, Álvaro (2015). Media y género. Discusiones en torno al contrato comunicacional de un observatorio feminista. *Comunicación y Sociedad* [online], Vol. Nº 23, 149-170.

Uria, Marian (2005). *Observatorio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto Asturiano de la Mujer.

USC (2013). *II Plan estratéxico de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes da USC 2014-2018*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago.

APUNTES PARA APLICAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Valcarce Fernández, Margarita

Departamento Pedagogía y Didáctica

Universidad de Santiago de Compostela

margot.valcarce@usc.es

RESUMEN

Dentro de las aulas universitarias, en el marco de las actividades docentes, están también presentes las asimetrías derivadas de la diferente socialización de género adquirida por el alumnado de la educación superior, antes y durante su incorporación a las mismas. Tanto si los títulos responden a contextos con marcada presencia de feminización o masculinización como en situaciones de mayor equilibrio, el compromiso del profesorado resulta imprescindible para revertir los efectos adversos de esta realidad social desigual en la que la equidad no es un logro constatado.

Avanzar en la concreción de lo que supone incorporar la perspectiva de género a la docencia universitaria, mostrando indicadores, realidades, buenas prácticas y experiencias que marquen rutas de cómo hacerlo, enriquece el inventario patrimonial de las didácticas actuales, proporcionando al profesorado oportunidades de conectar la transmisión y acceso al conocimiento en contextos de interconexión con la realidad social.

En esta comunicación nos hemos propuesto focalizar sobre aspectos que debieran estar presentes en la docencia con perspectiva de género. La pretensión es proporcionar algunos apuntes acerca de cómo enfocar la docencia universitaria aplicando la perspectiva de género a los procesos de planificación, impartición y evaluación de las materias. Hemos realizado un análisis del contenido de los documentos incluidos en las referencias y lo hemos relacionado con las grandes funciones docentes tomadas de la didáctica general. Finalmente escribimos al-

gunas conclusiones derivadas de los resultados de dicho análisis en consonancia con las evidencias de la desigualdad en la docencia cuya existencia hemos ido constatando desde nuestra propia experiencia docente, durante años.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género, socialización de género, transversalidad, categoría género.

INTRODUCCIÓN

La teorización sobre el concepto de género ha tenido y sigue teniendo como objetivo hacer visible la subordinación de las mujeres utilizando la variable sexo para explicar la misma desde una perspectiva multifactorial y proyectar acciones políticas, educativas, etc. orientadas a desactivar los mecanismos -de diferente índole- de esa discriminación.

Por definición, la teoría feminista es una teoría crítica-reflexiva y nuclear en todo proyecto de transformación social que busque un nuevo orden situando la igualdad entre mujeres y hombres en su centro. El género, forma parte de todo un patrimonio conceptual y argumental que viene construyéndose desde hace ya tres siglos y que genera en la actualidad nuevos discursos y categorías de análisis en el estudio de la evolución o involución de la realidad de las mujeres en cualquier contexto.

El paso del tiempo viene demostrando como el género, que fue acuñado como concepto en el año 1975 por la antropóloga feminista Gayle Rubin (Cobo, 2005), es una categoría que se puede modificar, si consideramos la existencia de lo que se conoce como sistema sexo-género o patriarcado. Tras el *feminismo de la diferencia* (finales de los setenta-medios de los ochenta), el *feminismo postmoderno* (segunda mitad de los ochenta) y el denominado *feminismo y multiculturalismo* (década de los noventa), el liderazgo actual de las reivindicaciones sobre la realidad de las mujeres es ostentado por las instituciones en un trabajo planificado plasmado en múltiples Planes de Igualdad de duración variable, a diferentes niveles territoriales, sectoriales, organizacionales, etc., con la intención de contribuir a visibilizar la acción para dar respuesta a las reivindicaciones feministas, parte de ellas recogidas en un acervo de regulaciones y leyes relativamente reciente.

El género como categoría de análisis feminista ha resultado revelador de la asimetría presente en la ausencia de las mujeres en todas las facetas de la sociedad y de su posición periférica o secundaria como objeto de investigación y análisis de la realidad. Su estudio ha venido mostrando a lo largo de los siglos la discriminación y sus efectos sobre

los derechos humanos y las vidas de las mujeres y hombres en una sociedad patriarcal y androcéntrica que también se hace evidente en los espacios y actividades docentes e investigadoras en la educación superior. En las Ciencias de la Educación, que debieran tener como objeto de estudio la educación y su papel transformador, debe estar presente en la escuela como institución que nace de discusiones filosóficas, ideológicas y sociales, una didáctica que considere la perspectiva de género como natural e indicadora de una mejor calidad educativa, frente a los valores que se sustentan como consecuencia de la interiorización de estereotipos y roles aprendidos en una escolarización obligatoria que resultó ser un perfecto medio de socialización de la población en los valores dominantes.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

En palabras de Paulo Freire “los educadores deben cuestionarse para quien y a favor de quien educan”. Debemos repensar el papel de la educación y la escuela en la sociedad, desde el uso que hacen los gobiernos desde sus ideologías, de estas como instrumentos de socialización y /o adiestramiento, desde la economía dominante.

Referencias como las que siguen nos dan una idea del escaso tiempo transcurrido desde que la educación se propuso tomar en consideración la perspectiva de género como parte de la estrategia necesaria para conformar una sociedad más justa e igualitaria, consciente de su rol transformador al que antes nos referíamos. Berna, Rodríguez y Maciá (2014, p. 177), nos ayudan a situar la incorporación de la perspectiva de género a los contextos de la educación en España, en la década de los ochenta, tomando en cuenta las experiencias determinantes del paradigma de la escuela coeducadora en niveles no universitarios. En la enseñanza universitaria, estos mismos autores y autora, sitúan su consideración en “la LOMLOU de Universidades 2007, que coincide con la aprobación de la Ley de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres”.

Es nuestro objetivo ofrecer algunos apuntes acerca de cómo enfocar la docencia universitaria aplicando la perspectiva de género a los procesos de planificación, impartición y evaluación de las materias.

La Universidad de Alicante impulsa la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria mediante la creación de la Red Universidad, Docencia, Género e Igualdad.

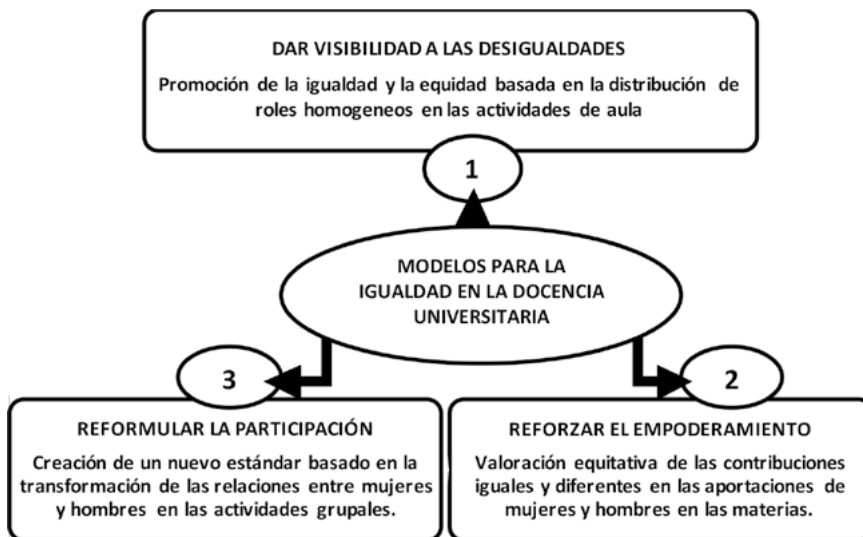
Introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria implica examinar, de forma reflexiva, el conjunto de elementos en torno a los cuales se diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias para identificar y corregir la presencia de posibles sesgos de género. Incluir la perspectiva de género alcanza no

sólo a qué se imparte sino también al cómo se transmite, esto es, la perspectiva de género se debe incluir, de forma transversal, en todos los ámbitos de la docencia universitaria (Berna, Rodríguez y Maciá, 2014, p. 177).

Por otra parte, la igualdad de género, según el Consejo de Europa, conlleva una visibilidad equitativa, un empoderamiento y una participación por parte de ambos sexos en todas las esferas de la vida pública y privada (...) La igualdad de género no es sinónima de homogeneidad, o de establecimiento del hombre, de su estilo de vida y de sus condiciones como norma (...) La igualdad de género implica la aceptación y la valoración de manera equitativa de las diferencias entre las mujeres y los hombres, así como de los diversos roles que tienen en la sociedad (Consejo de Europa, 1998, pp. 7-8).

En la figura siguiente (figura 1), podemos observar los tres modelos emergentes en torno a la igualdad entre mujeres y hombres, derivados de lo establecido en la cita anterior, a partir de la asunción de las reivindicaciones feministas por las instituciones.

Figura 1. Modelos para la igualdad en la docencia universitaria



Fuente: elaboración propia

Progresivamente, en este contexto de concebir la lucha femenina como acción que debe ser planificada por las instituciones atendiendo a sus necesidades particulares, desde las referencias de otras de carácter general y transversal; las universidades públicas españolas, como generadoras y transmisoras de conocimiento han participado de esta dinámica.

ca, creando servicios y redactando planes en torno a diferentes ejes de intervención entre los que se incluye el integrador de las medidas relativas a la transversalidad de género en la creación y transmisión del conocimiento y, dentro de él la perspectiva de género en la docencia y la investigación.

Los planes de igualdad son un conjunto ordenado de medidas adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo [...] Los Planes de Igualdad fijarán los concretos objetivos de igualdad a alcanzar, las estrategias y prácticas a adoptar para su consecución, así como el establecimiento de sistemas eficaces de seguimiento y evaluación de los objetivos fijados (Art. 46 Ley Orgánica 3/2007).

Uno de los aspectos centrales de la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria es revisar de forma reflexiva no solo las competencias que se plantean en una asignatura, sino si éstas tienen un sesgo de género, y si incluso es oportuno introducir una competencia específica en perspectiva de género (Mora y Pujal, 2009, s.p.).

Por nuestra parte, consideramos que fomentar la normalización de dicha perspectiva de género en la actividad docente, implica, entre otros aspectos, la consideración de la materia en base a los interrogantes mostrados en la figura 2:

Figura 2: Rueda de la perspectiva de género en la docencia



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Aplicar el enfoque de género en el aula universitaria, implica reconocer y tomar en consideración, de manera sistemática, las situaciones particulares de alumnas y alumnos, sus metas, sus condiciones de partida, sus necesidades iguales o diferentes y para hacerlo posible, el profesorado y alumnado debemos sumergirnos en el conocimiento de la historia de las mujeres de manera colaborativa.

Invertir en un clima de interacciones igualitario y de reconocimiento de la equidad, promocionando la presencia, participación y liderazgo equilibrados en las aulas y considerando las situaciones de vulnerabilidad relacionadas con la identidad, orientación sexual, procedencia socioeconómica, salud, cultura, discapacidad, desde la acción tutorial.

Introducir puntos de control críticos en la socialización de género de la que provienen las alumnas y alumnos, para evitar la presencia de sesgos y prejuicios.

Organizar los grupos de trabajo de forma paritaria. Igual número de alumnos que de alumnas.

Debería incorporarse a los programas de las materias objetivos tendentes a orientar actuaciones específicas destinadas a disminuir o eliminar las desigualdades entre alumnas y alumnos, considerando que en las titulaciones feminizadas (caso Educación) estas pueden ser más sutiles y resultar dificultoso detectar los mecanismos de funcionamiento de tratos diferenciados en las relaciones entre compañeros/as.

Es necesario desarrollar una comunicación con el alumnado orientada a la inclusión, empleando un lenguaje verbal, visual y gestual igualitario, destinado a combatir los estereotipos de género presentes en el aula, teniendo en cuenta la socialización diferencial de la que procede éste.

En los procesos de planificación, impartición y evaluación de las materias debe disponerse de sistemas de registro que permitan obtener información desagregada por sexos de la realidad del alumnado y comprobar la distribución equilibrada entre ellos.

Es necesario también, mostrar el compromiso explícito y el reconocimiento público de la situación de las mujeres, incorporando el enfoque de género a la cultura del aula para trabajar la sensibilización y la multiplicación de los compromisos por parte del alumnado.

Ajustar la programación “corta”¹ a un sistema de indicadores que contemple las competencias, materiales, metodologías, recursos, tiempos y discursos desde la realidad de las alumnas y desde las relaciones de éstas con sus compañeros de curso, elaborando guías docentes para aplicar la perspectiva de género.

Diseñar, elaborar y seleccionar materiales y recursos docentes con perspectiva de género, eliminando el lenguaje sexista en los materiales docentes de producción propia y substituyéndolo por un lenguaje inclusivo.

Introducir el género como categoría de análisis y evaluación de trabajos del alumnado, potenciando el trabajo de las alumnas como una medida de acción positiva que contribuya a su mayor autoestima.

Trabajar la identidad femenina de forma transversal en los contenidos, fomentando la reflexión sobre la masculinización o feminización de la titulación y su impacto en la proyección profesional.

Concebir la igualdad y la equidad como objetivos estratégicos transversales a todas las clases expositivas, interactivas y otras actividades de apoyo a la docencia (charlas de expertos/as externos/as, visitas de campo, etc.), impulsando la inclusión, tanto de forma específica como transversal, del significado y alcance de la igualdad de mujeres y hombres en los contenidos y competencias de las materias, haciendo visibles las aportaciones de las mujeres en todas las áreas del conocimiento.

Generar experiencias que apunten al desarrollo ético, personal y social desde la memoria histórica de las mujeres, sus desafíos y logros, promocionando valores personales y sociales, fundamentados en la equidad y la justicia, mostrando las aportaciones ideológicas, científicas y técnicas de las mujeres al conocimiento en las exposiciones docentes y dinámicas de clase.

Actuar como consultor/consultora para orientar la adquisición de nuevos valores.

BIBLIOGRAFÍA

Berná, José Vicente; Rodríguez, María José y Maciá, Francisco (julio, 2014). Portal de *Recursos Docentes con Perspectiva de Género para la Docencia Universitaria*. Actas de las XX, Oviedo, 177-184.

¹ Nos referimos a la programación de aula.

Cobo, Rosa (2005). "El género en las Ciencias Sociales". *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol N°18, 249-258.

Consejo de Europa (1999). Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas". Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS), (versión española). *Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie documentos, 28*.

Decreto legislativo 2/2015 (2016). Aprobación del texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad. *Diario Oficial de Galicia N° 32*.

Espuny, María Jesús (2007). "Aproximación histórica al principio de igualdad de género (III): las Reglamentaciones de Trabajo, observatorios de la desigualdad". *IUS Labor*, Vol N° 2.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado N° 71*, de 23 de marzo de 2007.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. *Boletín Oficial del Estado N° 89*, de 13 de abril de 2007.

Ley 4/2011, de 10 de marzo, del Empleo Público de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Estado N° 104*, de 2 de mayo de 2011.

Luengo, Tomasa y Rodríguez, Carmen (2009). Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas. *AUDEM*, 441-447.

Martínez, Isabel y Bonilla, Amparo (2000). *Sistema Sexo/Género, identidades y construcción de la subjetividad*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia.

Mora, Enrico y Pujal, Margot (noviembre, 2009). *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Uninvest 09: II Congreso Internacional Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad, Gerona.

USC (2013) *II Plan estratégico de igualdad de oportunidades entre mulleres e homes da USC 2014-2018*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago.

"GASTO PÚBLICO Y DEPENDENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO". UN PÓSTER EN CLASES INTERACTIVAS DE POLÍTICA ECONÓMICA

Lamelas Castellanos, Nélica
Departamento Economía Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
nelida.lamelas@usc.es

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo dar a conocer nuestra experiencia en la utilización de un material gráfico (*póster*) como herramienta didáctica en clases interactivas de la materia Política Económica. Concretamente fue empleado para analizar, desde la perspectiva de género, un caso de fallo del mercado y del sector público; destacando como las medidas instrumentadas tienen un diferente impacto en mujeres y hombres.

Reflexionamos sobre la metodología desarrollada en su aplicación y presentamos la valoración de la profesora y el alumnado sobre la actividad.

PALABRAS CLAVE

Póster, gasto público, enfoque de género.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos a lograr con la aplicación de políticas económicas públicas lo constituye la equidad; en tanto que responde a criterios de ética y justicia social, además de atender a la eficiencia, entre otras razones. Sin embargo, en contextos de crisis multidimensional y en particular en el actual, se aprecia un importante deterioro en términos de igualdad, manifiesto también en los distintos impactos que las medidas de política económica ejercen en los diferentes colectivos de la sociedad.

El estudio de las crisis económicas desde un enfoque de género, según plantean Gálvez y Rodríguez (2011), evidencia tres pautas relacionadas con tales inequidades: en primer lugar, la salida de las crisis lleva aparejada una intensificación del trabajo femenino, fundamentalmente del no remunerado; en segundo lugar se produce una más tardía y precaria recuperación del trabajo de las mujeres respecto al de los hombres; y por último, se observan retrocesos en los avances en materia de igualdad, conseguidos anteriormente.

En este sentido, la temática que nos ocupa reviste especial interés. Las políticas públicas de protección social identifican a la denominada dependencia como uno de los grandes retos socioeconómicos a los que se enfrentan actualmente los países desarrollados. (Ochando, 2011). El considerable envejecimiento de la población, junto a otros factores, determina la necesidad de incrementar el gasto público relacionado con los cuidados a personas dependientes; todo lo que contrasta con la implementación de políticas cada vez más restrictivas en gasto, condicionadas por la crisis económica. Tal contradicción acentúa las desigualdades de género, en las que la actuación del sector público incide desfavorablemente o no logra corregir. (Lamelas, 2013).

Por ello, consideramos apropiado el análisis de algunos aspectos de esta problemática para ejemplificar estos aspectos en clase. Concretamente, situaciones en las que se producen fallos del mercado conducentes a la actuación de la política económica. A su vez, la existencia de fallos del sector público, permite constatar la falsa neutralidad de la política económica en cuanto a los efectos diferenciados que ocasiona entre grupos de individuos; especialmente actuaciones que impactan desfavorable en las mujeres. En el caso de referencia, se aprecia como las medidas de recortes del gasto público relativas al Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD) acentúan las brechas ya existentes entre cuidadoras (más del 90% del total) y cuidadores de personas mayores dependientes; en cuanto a los roles de género desempeñados en el ámbito doméstico y su situación individual frente al mercado laboral.

Los resultados de la revisión bibliográfica, consulta de datos estadísticos, y el análisis realizado por la profesora de la temática en cuestión, fueron recogidos en la comunicación "Gasto público, dependencia e igualdad. Reflexiones desde la perspectiva de género"; presentada a la *I Xornada Universitaria Galega en Xénero*. La principal información derivada de esta investigación se recogió en un póster; utilizado posteriormente como herramienta docente en la experiencia que comentamos. Se aplicó en clases interactivas de la materia Política Económica, correspondiente al segundo curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas.

Atendiendo a que los *pósters* no son habitualmente utilizados en la docencia de materias del campo de la Economía, destacamos que su empleo estuvo vinculado a su característica de ser un material para exhibir, leer y comentar. Consideramos que constituye una forma visualmente atractiva de presentar información sintetizada al estudiantado; al tiempo que se le facilita el intercambio de opiniones entre iguales y con docentes en la clase. Aunque su uso es más frecuente en Arte y otras materias, en todos los casos tiene el inconveniente para el profesorado de su elaboración. En tal proceso, se debe tener en cuenta la forma de presentar la información, tipografía, colores; y otros aspectos. A diferencia de lo que sucede en las disciplinas económicas, allí donde el profesorado y alumnado están más preparados-habituados a trabajar con materiales gráficos, se pueden desarrollar otras competencias prácticas relevantes cuando se le solicita al alumnado su elaboración. Peña (2014). En nuestro caso, ese esfuerzo recae sólo en el profesorado. No obstante, en cualquier disciplina el alumnado procesará la información y trabajará de forma diferente a la que realiza mediante una lectura tradicional.

FASES DE LA ACTIVIDAD

Diseño

La ubicación de la actividad se enmarca en la parte inicial de la asignatura, en la temática Fallos del mercado y del sector público que inducen a la aplicación de la política económica. El objetivo propuesto es constatar que en situaciones de crisis se exacerban las situaciones de desequilibrios socioeconómicos que las actuaciones del mercado y del sector público no corrigen; particularizando en su impacto negativo sobre las mujeres. Partiendo de este objetivo, las competencias específicas que se pretenden alcance el alumnado son: en primer lugar identificar la magnitud de la disminución del gasto público destinado al SAAD (año 2012). En segundo lugar, valorar cómo afecta de manera desigual a hombres y mujeres, debido a las desigualdades existentes entre ambos en el ámbito laboral y los roles tradicionalmente asociados a cada colectivo en lo extra-laboral. Las competencias generales se asocian a la capacidad de análisis y síntesis; integración de conocimientos; desarrollo de la crítica y respeto a diversas opiniones. Además, sensibilizar ante temas de la realidad socioeconómica actual.

La técnica docente que se empleará es la de trabajo en grupos. La información sobre el caso objeto de estudio se presentará mediante un *póster*; que visualizará el alumnado organizado en equipos. El uso de este recurso en el aula se debe a que lo con-

sideramos un medio o tipo de comunicación con un gran potencial¹. Siguiendo a Guardiola (2010), posibilita la transmisión concisa y clara de su contenido; pudiendo ser analizado a una velocidad que se ajuste a las capacidades e intereses del grupo. Por otra parte, la representación gráfica puede facilitar la comprensión del contenido, ya que resulta más fácil recordar imágenes que una información oral. Además, la posibilidad de una comunicación directa con su autor/a permite preguntas sobre su contenido, comentarios y un intercambio; que en nuestro caso sucede previo a la discusión grupal y colectiva. En esta actividad no se realizará evaluación y se recogerán las opiniones acerca de la misma en una encuesta.

Realización

La profesora explica en una breve introducción los objetivos del trabajo de investigación que originó el material gráfico². Destaca que se han expuesto los principales aspectos de contenido; así como las conclusiones de manera sintetizada. Aparece además una selección de la bibliografía consultada.

Se ofrecen orientaciones acerca de los objetivos y el desarrollo de la actividad. Se establece un tiempo para que cada grupo en conjunto observe el póster, estando la profesora presente para realizar aclaraciones y responder a las preguntas que se formulen. Una vez terminada esta fase, cada grupo debe elegir el aspecto que considera más significativo para valorar la situación del gasto público destinado a cuidados de personas mayores dependientes. En igual sentido; aquel aspecto que según el criterio grupal, refleja las mayores diferencias de género entre quienes realizan las tareas de cuidado. Finalmente, se comentarán las apreciaciones de los equipos en colectivo.

Resultados alcanzados

El trabajo grupal permitió el cumplimiento de las competencias específicas y generales propuestas. El principal aspecto que el alumnado identifica en cuanto a fallos del mercado asociado a esta problemática es el alto coste de los servicios privados, lo que dificulta el acceso a estos bienes por parte de quienes lo necesitan. A ello se le suma la existencia de un gran número de personas en paro, la precariedad del em-

¹ Varios docentes refieren las ventajas de su uso en las aulas. Sánchez et al. (2006) valoran la experiencia de la entrega de un póster junto al proyecto final por parte del alumnado en los estudios de ingeniería; y su empleo en los siguientes cursos, como elementos de exposición en las aulas. Navarro (2015) explica la elaboración de éstos por un grupo de estudiantes y su ubicación en el aula virtual de materias de bioquímica y biología.

² El póster titulado “Gasto público, dependencia e igualdad Reflexiones desde la perspectiva de género” aparece en el ANEXO.

pleo, la brecha salarial según género; y las escasas posibilidades de conciliación de la vida familiar y laboral; características del mercado laboral que resultan ya conocidas por el estudiantado. Esta situación provoca que muchas personas opten por no trabajar o hacerlo parcialmente para dedicarse al cuidado no remunerado de mayores dependientes, como recoge la información mostrada.

En cuanto a los fallos del sector público, se señalan la insuficiencia de servicios (el número de plazas ofertadas en residencias públicas es inferior a la mitad de las privadas, tanto en Galicia como a nivel nacional) teniendo en cuenta la población demandante; y el brusco descenso de quienes cotizaban a la seguridad como cuidadores no profesionales debido a la eliminación del gasto público relativo a este concepto³.

El análisis desde una perspectiva de género puso de manifiesto por una parte, la enorme brecha de género (mayoritariamente femenina) entre las personas dedicadas a estos cuidados. Tal situación se explica por las características del mercado laboral, agravadas en condiciones de crisis y por los diferentes roles que han asumido hombres y mujeres en el ámbito doméstico, tradicionalmente aceptados por la sociedad. En resumen, como han señalado Crespo y López (2008), inciden factores de índole individual, socioeconómica y de interacción individuo-contexto social. Por otra parte, las medidas adoptadas de recorte del gasto, en apariencia neutrales, impactan mucho más negativamente en las mujeres; resultando perjudiciales tanto para su posible futura incorporación al mercado laboral como para su jubilación.

Algunas intervenciones resultaron especialmente significativas en un grupo de clase con ligera mayoría de matrícula femenina. Un alumno, motivado por el tema dada su situación familiar, aportó datos más recientes –que había leído– acerca del porcentaje de mujeres cuidadoras, que en 2016 ya superaba el 95% del total. Además, en el debate de por qué el sector público debía hacerse cargo de cotizar por las personas que cuidan, las respuestas más precisas (tanto desde el punto de vista económico como social) fueron realizadas por alumnos.

VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La profesora valoró el tratamiento de los aspectos como satisfactorio; así como el desarrollo de los debates e intervenciones. Sobre el uso del póster como recurso didáctico el alumnado expresó de manera general que se había motivado con una for-

³ En 2012 se modificó el régimen del convenio especial de la Seguridad Social de personas que cuidan a mayores dependientes, dejando la cotización a cargo íntegramente de quien voluntariamente la suscriba. Ver Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y fomento de la competitividad. Boletín Oficial del Estado, 14 de julio, núm. 168, 50428-50518.

ma diferente de trabajo. Consideraron como ventajas al desplazamiento en grupos, por ser más dinámico. Además, plantearon que el poder preguntar a la profesora directamente sobre el contenido facilitaba la comprensión de los tópicos en mayor medida que si leían una lámina de *power-point*, porque en el póster visualizaban el contenido en su totalidad y cada persona consultaba sobre el aspecto de su interés. Derivado de ello, a pesar de observar en grupo la información, cada persona había hecho su propia elección individual del aspecto más relevante, por lo que el debate interno del equipo había sido más preciso. Como inconvenientes señalaron las diferentes velocidades de procesar la información de cada miembro, por lo que los más rápidos habían esperado por el resto. Algunas personas consideraron que el tiempo disponible había sido poco para el último equipo que visualizó el póster, pues contó con menos tiempo que los otros grupos.

Reflexionando sobre esta última apreciación, una posible solución para futuras sesiones podría ser ubicar anticipadamente el póster en el aula virtual, con lo que se eliminarían las restricciones temporales; pero sin renunciar a visualizarlo en el aula para no perder el intercambio directo con la profesora, que tuvo muy buen reconocimiento por parte del alumnado.

Otro aspecto considerado fue modificar el diseño del póster: hacer más visible la tabla referida a las personas que no trabajan o lo hacen a tiempo parcial por cuidar a dependientes y reducir a tres las referencias bibliográficas (que la profesora puede ampliar si se le solicita).

Después de realizada la actividad, un grupo aleatorio de 31 estudiantes (16 mujeres y 15 hombres) realizó una encuesta sobre el enfoque de género en la asignatura. Como se aprecia en la tabla resumen de respuestas, la mayoría de las puntuaciones otorgadas fueron altas.

Tabla 1. Encuesta sobre aplicación del enfoque de género. Valore de 1 a 5 puntos (de menor a mayor puntuación).

Aplicar este enfoque:	1	2	3	4	5
Es interesante e importante	---	---	3	5	23
¿Permite analizar las posibilidades de la política económica para solucionar las desigualdades existentes?	3	1	9	11	7
Recomiendo su aplicación	---	---	3	20	8

CONCLUSIONES

La experiencia docente realizada avaló el uso del póster en clase como un recurso didáctico adecuado para transmitir información y generar debate sobre el tema objeto de análisis. Destaca particularmente la motivación del alumnado ante la posibilidad de preguntar directamente a la profesora e intercambiar criterios al respecto. Al mismo tiempo, constituyó un buen punto de partida para el posterior trabajo en grupos y la sesión general de estudio del caso.

BIBLIOGRAFÍA

Crespo, María y López, Javier (2008). “Cuidadoras y cuidadores: el efecto del género en el cuidado no profesional de los mayores”. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; IMSERSO: *Boletín sobre envejecimiento. Perfiles y tendencias*, octubre, nº. 35.

Gálvez, Lina y Rodríguez, Paula (2011). “La desigualdad de género en las crisis económicas”. *Investigaciones Feministas*, Vol. 2, (113-132).

Guardiola, Elena (2010). “El póster científico” en Serés, Elisabet; Rosich, Laia; Bosch, Coord. Presentaciones orales en biomedicina. Aspectos a tener en cuenta para mejorarla comunicación, *Cuadernos de la fundación Dr. Antonio Esteve* nº 20, Barcelona; (85-102).

http://www.uhu.es/vic.investigacion/ucc/documents/actividades/EGuardiola_poster_cientifico.pdf

Consultado: 14/03/2016

Lamelas; Nélica (2013). “Gasto público, dependencia e igualdad. Reflexiones desde la perspectiva de género”. *Actas I Xornada Universitaria Galega en Xénero*, 20-21 de junio de 2013.

Navarro, Juana María. Coord. (2015). *Estrategias multimedia para el aprendizaje en el laboratorio integrado de Bioquímica y Biología Molecular I*. Universidad Complutense de Madrid. Informe del Proyecto PIMCD 2015-112. http://eprints.ucm.es/35211/1/MEMORIA_PIMCD112.pdf Consultado: 15/04/2016

Ochando, Carlos (2011) “Estado de bienestar, crisis económica y nuevos retos sociales”. www.econonuestra.org . Consultado: 12/04/2013

Peña, Beatriz (Coord.) (2014). *Vectores de la Pedagogía docente actual*. Editorial ACCI, Madrid.

Sánchez, Víctor et al (2006). *El método del poster como herramienta de docencia en asignaturas de proyectos*. Universitat Politècnica de Catalunya. Documento. <http://hdl.handle.net/2117/6248>
 Consultado: 12/06/2016

ANEXO

GASTO PÚBLICO, DEPENDENCIA E IGUALDAD. REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Nélida Lamelas Castellanos
 Dpto. Economía Aplicada, USC.
 nelida.lamelas@usc.es

Objetivo del trabajo: destacar las desigualdades de género asociadas al cuidado informal de mayores dependientes y la incidencia de la política pública social en tales desigualdades.

Metodología: análisis cualitativo. Información utilizada: datos de España y Galicia del INE, IMSERSO. 2005-2012.

CUIDADOS A MAYORES DEPENDIENTES

Reto a las políticas públicas por:

- envejecimiento de la población
- cambios en la estructura familiar
- mayor presencia femenina en el mercado laboral

Necesidad de incrementar el gasto público vs. restricciones económicas por la crisis

Gran brecha de género en el cuidado informal: en 2010, CUIDADORAS 90,89 % del total.

	Total	Falta de servicios de cuidado de dependientes.	Servicios muy caros	Servicios sin calidad	Otras razones	No sabe
Hombres	11,2	3,6	5,7	1,7	---	0,3
Mujeres	86,0	37,6	39,1	4,4	---	4,9
Total	97,2	41,2	44,8	6,1	---	5,3

Tabla 1. Personas de 16-64 años que no trabajan o trabajan a tiempo parcial por cuidar a dependientes, según la principal razón y sexo. Año 2005. Unidades: valor absoluto en miles. Fuente: Elaboración propia según datos del INE.

	Total	Falta de servicios de cuidado de dependientes.	Servicios muy caros	Servicios sin calidad	Otras razones	No sabe
Hombres	26,4	6,1	11,2	2,0	6,8	0,3
Mujeres	243,4	53,7	115,5	11,1	79,9	3,3
Total	269,8	59,8	126,6	13,1	86,6	3,6

Tabla 2. Personas de 16-64 años que no trabajan o trabajan a tiempo parcial por cuidar a dependientes, según la principal razón y sexo. Año 2010. Unidades: valor absoluto en miles. Fuente: Elaboración propia según datos del INE.

Las políticas públicas relacionadas con el SAAD:

- Ofrecen servicios insuficientes en relación a la demanda.
- Destinan altos % del total de gasto a prestaciones económicas para cuidados familiares en detrimento de otras partidas.
- No inciden satisfactoriamente en la corrección de la brecha salarial desfavorable a las mujeres en el mercado laboral.
- Reducen los gastos y eliminan su colización a la seguridad social por cuidadoras/es no profesionales.

Gráfico. Plazas residenciales públicas y privadas en España y Galicia, 2005 y 2010. Fuente: Elaboración propia según datos del IMSERSO.

	España		Galicia	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2010	141 187	9 379	8 136	614
2012	21 395	2 538	2 316	199

Fuente: Elaboración propia según datos del INE

CONCLUSIÓN: Se mantienen o se incrementan las desigualdades de género

Referencias bibliográficas:
 Alonso, Virginia (2009) Proyecciones de gasto público en cuidados de larga duración en la Unión Europea (2007-2060). En <http://www.ief.es/documentos/>
 Cervera, Montserrat et al. (2009) Informe final del grupo de expertos para la evaluación del desarrollo y efectiva aplicación de la ley 36/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. IMSERSO. En <http://www.imserso.es>
 Crespo, María y López, Javier (2008) Cuidadores y cuidadores: el efecto del género en el cuidado no profesional de los mayores Boletín sobre envejecimiento nº 35, IMSERSO.
 Díez, Dolores; Ruiz, Olga y Fernández, María (2008) "Las personas mayores en situación de dependencia". En <http://www.inecismayores.csis.es/documentos/documentos/di-personas-01.pdf>
 Jiménez, Antonio y Rodríguez, Ángel (2012) "La Economía Social y la atención a la dependencia". Documento de trabajo 177/ 2012. En <http://www.nuevazibruna.es>
 Ochoano, Carlos (2011) "Estado de bienestar, crisis económica y nuevos retos sociales". En www.econonuestra.org

1ª Jornada Universitaria Gallega de Género. Roles de género en tiempos de crisis.
 Santiago de Compostela, 20 y 21 de junio de 2013

RESISTENCIAS Á INCLUSIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NOS ESTUDOS DE CIENCIA POLÍTICA

Alonso Álvarez, Alba
Departamento Ciencia Política e Socioloxía
Universidade Santiago de Compostela
alba.alonso.alvarez@gmail.com

Verge Mestre, Tània
Departament de Ciències Polítiques i Socials
Universitat Pompeu Fabra
tania.verge@upf.edu

RESUMEN

Este traballo aborda as resistencias á incorporación da perspectiva de xénero nos estudos de Ciencia Política. Por unha parte, pon de manifesto a inacción das institucións académicas do contexto español no establecemento de criterios e controis para o cumprimento do mandato normativo ao respecto. Por outra, a través da análise de 171 guías docentes amosa que o ensino en Ciencia Política está a invisibilizar o coñecemento en materia de desigualdades, así como a incidencia dos estudos de xénero na disciplina. Deste xeito, pon en evidencia que a existencia de resistencias tanto institucionais como individuais están a limitar a transformación do ensino nesta área.

PALABRAS CLAVE

Docencia, Ciencia Política, perspectiva de xénero.

INTRODUCCIÓN

A adopción da transversalidade como enfoque para a promoción da igualdade determinou que este pasara a ser un obxectivo político a incorporar nas actuacións de tódalas áreas de goberno. Sen embargo, a análise da posta en práctica de dita estratexia pon de manifesto as amplas dificultades para a súa implementación (Squires, 2007). Así, a

incorporación da perspectiva de xénero é moi desigual segundo as institucións e as áreas departamentais, dado que xenera importantes resistencias. Estas poden ser tanto individuais como institucionais, e tomar a forma de oposición explícita á necesidade de promover a igualdade de xénero, ou ter un carácter implícito, baseado na falta de accións ao respecto (Mergaert e Lombardo, 2014). Isto é así debido a que a aplicación da transversalidade implica desafiar a forma en que as institucións funcionan e cuestionar aspectos básicos como as súas rutinas, procesos e resultados.

A promoción da igualdade no ámbito universitario non representa unha excepción respecto a dita tendencia. O marco político-normativo é moi prolífico en establecer a necesidade de incorporar a perspectiva de xénero tanto nas políticas de fomento da ciencia e a tecnoloxía, como naquelas que determinan o funcionamento das institucións académicas (Alonso, 2015). Non obstante, na práctica as universidades continúan a reproducir un claro sesgo de xénero a través de elementos como as súas políticas de recrutamento, símbolos ou actividades docentes, ofrecendo obvias resistencias ao cambio. Compórtanse así como calquera outro tipo de institución e amosan a dificultade de reverter a súa natureza *xenerizada*.

Para explorar este fenómeno, este traballo presta atención ao ámbito específico da incorporación da perspectiva de xénero na docencia. En concreto, analiza a súa introdución na área de Ciencia Política en España. Con este obxectivo, presenta en primeiro lugar unha descrición do marco normativo existente, o cal sustenta a necesidade de incluír a igualdade nos contidos impartidos nas aulas. Introduce a continuación as accións pioneiras dun colectivo de politólogas feministas para favorecer a transformación da disciplina. En segundo termo, realiza unha análise das guías docentes de ata 171 asignaturas dos graos de Ciencia Política para explorar a presenza de resistencias á incorporación transversal de contidos, competencias e actuacións referidas á igualdade entre mulleres e homes. Paralelamente, co obxecto explorar en que medida a masculinización do profesorado pode influír no desenvolvemento dun ensino cego ao xénero, a análise explora a incidencia da presenza de mulleres docentes en cada materia e no departamento no seu conxunto. Deste modo, amosa que a existencia dun contexto favorable, de actores críticos ou da feminización do corpo de ensinantes non teñen sido condicións suficientes para mudar as dinámicas desta área de coñecemento.

O MARCO NORMATIVO PARA A PROMOCIÓN DA IGUALDADE NAS UNIVERSIDADES

A introdución da transversalidade ten lugar en España a mediados da década dos 90, en paralelo co ocorrido noutros países e niveis de goberno. Sen embargo, a súa

incidencia nas diferentes áreas competenciais prodúcese de maneira progresiva e desigual durante a última década, momento no que se poñen en marcha instrumentos específicos para favorecer a súa posta en práctica (informes de impacto de xénero, formación en xénero etc.). O ámbito das políticas científicas constitúe un dos máis relevantes ao respecto (Alonso, 2015). Así, os plans e normas na materia veñen incorporando dende mediados dos 2000 mandatos relativos á necesidade de combater as desigualdades neste ámbito. Igualmente, os programas referidos ao fomento da investigación ou á captación de capital humano teñen incluído medidas relativas á presenza de mulleres nos espazos de decisión e nos comités de selección ou á flexibilización da carreira académica para evitar a incidencia negativa das tarefas de coidado no progreso profesional.

Paralelamente, as políticas relativas á educación universitaria estableceron a necesaria inclusión transversal da perspectiva de xénero no ensino e na formación docente, en liña co marco de actuación establecido polo propio Espazo Europeo de Educación Superior. En concreto, a *Lei 3/2007 para a igualdade efectiva entre mulleres e homes* representou un punto de inflexión, explicitando a obrigatoriedade de incorporar contidos en materia de igualdade en tódolos plans docentes, así como desenvolver graos e posgraos específicos neste ámbito (art. 25). No impulso de ambos obxectivos terán un papel fundamental as unidades de igualdade creadas en cumprimento do mandato disposto pola lei de universidades aprobada en 2007. Estas teñen desempeñado un rol clave no desenvolvemento non soamente de diagnoses sobre as desigualdades que afectan ao estudantado e ao persoal universitario, se non tamén de plans de actuación comprensivos que abordan unha variedade de aspectos, incluíndo o fomento da docencia sensible ao xénero.

Sen embargo, as análises existentes poñen de manifesto a dificultade de conseguir que este tipo de mandatos teñan impacto nas diferentes áreas de coñecemento (Verge e Cabruja, 2017). Por unha parte, obsérvase a presenza de resistencias institucionais polas cales os diferentes organismos que interveñen no deseño curricular –axencias de avaliación, universidades, departamentos etc.– non teñen elaborado guías, indicadores ou criterios de calidade relativos á incorporación da perspectiva de xénero (Verge, Ferrer-Fons e González, 2017). Isto quere dicir que a inacción destes axentes determina que non existan mecanismos específicos que garantan que a docencia impartida cumpra con dito requirimento. Paralelamente, obsérvase a presenza de resistencias individuais polas cales o persoal docente considera que a introdución deste tipo de contidos representa unha inxerencia na súa liberdade de cátedra, unha carga excesiva de traballo, ou simplemente que non é pertinente para o ámbito no que imparten aulas (Verge, Ferrer-Fons e González, 2017).

ACCIONES PARA UNHA CIENCIA POLÍTICA CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

A área de Ciencia Política non representa unha excepción a estas tendencias. Ademais de constituír unha disciplina tradicionalmente masculinizada, os estudos existentes amosan a presenza de fortes resistencias a incorporar a perspectiva de xénero tanto nos contidos docentes como na produción investigadora (Mügge, Evans e Engeli, 2016). En ambos casos, a incidencia das desigualdades entre mulleres e homes considérase un ámbito de coñecemento diferenciado que ten o seu espazo dentro de investigacións e cursos específicos, e que polo tanto carece dunha natureza transversal. Non afecta deste modo ao corazón da disciplina (*mainstream*). Isto é así a pesar do notable crecemento dos estudos en materia de xénero e política, que dende os anos 80 veñen desafiando os principais conceptos, metodoloxías e preguntas de investigación da Ciencia Política, e realizando contribucións ás súas principais liñas de traballo (partidos políticos, representación política, políticas públicas etc.) (Waylen *et al.*, 2013).

A constatación de que os estudos de xénero sofren un proceso de *guetización*, determinou a mobilización das investigadoras desta área de coñecemento. Seguindo o exemplo das redes existentes a nivel europeo¹, na Asociación Española de Ciencia Política (AECPA) creouse unha rede de traballo específico, o *Grupo de Xénero e Política*. Fundada de maneira informal en 2013, plantexou dende os seus inicios unha abordaxe integral e transversal das desigualdades dentro da disciplina, entendendo que é necesario actuar en diferentes ámbitos que comprenden dende o acceso aos espazos de toma de decisións, ata o fomento da investigación e a docencia sensibles ao xénero. Froito do traballo realizado mellorouse a representación equilibrada de homes e mulleres en ámbitos clave como os órganos de dirección da asociación ou os comités científicos que organizan os seus congresos. Igualmente, fíxose un intenso traballo de visibilización das investigacións de xénero realizadas, de maneira que o número de papers, libros e artigos elaborados creceu progresivamente nas últimas décadas. Por exemplo, o congreso da AECPA de máis recente celebración rexistrou ata dúas seccións en materia de xénero e política, e un total de 20 papers (Alonso e Lombardo, 2016). A solidez do traballo realizado derivou no crecemento e consolidación do número de investigadoras pertencentes á rede, que en 2015 acadou o estatus de grupo permanente.

O ámbito docente representou outra área de interese central para o colectivo. Púidose constatar que a maior parte dos materiais e guías docentes eran cegas ao xénero, e que

¹ A principal fonte de inspiración foi o *Standing Group on Gender and Politics* do *European Consortium for Political Research*, que conta con fins similares e foi creado en 1985.

os inxentes achados das investigacións feministas non tiñan ningunha incidencia na vida das aulas. En resposta a dita tendencia, desenvolveuse un proxecto pioneiro para a incorporación da perspectiva de xénero na docencia en Ciencia Política. Coordinado dende a Universidade de Santiago de Compostela e co financiamento inicial do Servizo Galego de Igualdade, o proxecto botou a andar no ano 2010. As reflexións das catorce investigadoras que integraron o grupo de traballo evidenciaron que, para evitar a *guetización* dos estudos sobre xénero e política, era necesario desenvolver materiais docentes que incorporaran os seus achados de maneira transversal. Deste xeito, se aportaría unha mostra práctica de como se inclúe a perspectiva de xénero na docencia da disciplina. Con este obxectivo, elaborouse un manual introdutorio que recollía capítulos para dez temáticas centrais dos graos de Ciencia Política (políticas públicas, teoría política, partidos políticos etc.). A introdución transversal destes contidos concretouse a través de seis dimensións diferenciadas: 1) os capítulos debían proporcionar unha introdución a cada temática específica a través da presentación dos seus principais conceptos, preguntas de investigacións e achados; 2) habían de incluír igualmente os conceptos, preguntas e evidencias empíricas producidos dende os estudos feministas; 3) ofrecer exemplos prácticos, ilustracións etc. relativos á igualdade ou á situación das mulleres; 4) empregar unha linguaxe non sexista; 5) incluír traballos clave sobre xénero e política na listaxe de referencias; 6) e presentar o nome completo dos autores e autoras citados/as para visibilizar as contribucións das mulleres. Desta maneira, amosaban un exemplo práctico de como introducir transversalmente a perspectiva de xénero en moi diferentes ámbitos da disciplina.

O resultado do traballo realizado foi publicado baixo o título *Ciencia Política con Perspectiva de Género* pola editorial Tirant lo Blanch (Lois e Alonso, 2014). Recibiu no ano 2014 o *Premio Ángeles Durán a la Innovación Científica en los Estudios de Género y de las Mujeres*, en recoñecemento ao seu carácter innovador e á súa potencialidade para ser transferido a outras áreas de coñecemento. Igualmente, foi recoñecido pola Universidade de Santiago de Compostela cun *Premio á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia* e difundido no contexto español como un exemplo de boa práctica.

RESISTENCIAS Á DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

A pesar do pulo dado por este grupo de actores críticos², o achegamento á realidade actual da docencia na área de Ciencia Política amosa a presenza de notables resistencias. Por unha parte, pódese observar que os estudos de 'Xénero e Política' seguen a ser concibidos como un ámbito de coñecemento sectorial e secundario respecto

² Este concepto fai referencia a actores individuais con vontade para promover a igualdade e que contan con recursos posicionais para poder facelo.

a outras materias centrais dos plans de estudos. Así, a maior parte da formación neste ámbito, e especialmente nos niveis de master e doutoramento, ofértase no marco de titulacións específicas en estudos de xénero (Alonso e Lombardo, 2016). Non afectan polo tanto á docencia xeral da área. No ámbito de grao, durante o curso 2015/2016 si se ofertaron asignaturas relacionadas con xénero e política en 7 titulacións diferentes, dun total de 18. Sen embargo, tratábase en todos os casos de asignaturas optativas, que de novo non afectaban ao núcleo dos plans de estudos.

Cabe explorar, non obstante, se o profesorado destas titulacións incorpora no contido e na forma de impartir a docencia a perspectiva de xénero de maneira voluntaria; e se o desenvolvemento de materiais innovadores como o manual *Ciencia Política con Perspectiva de Género* están a ser utilizados con dito fin. As guías docentes representan unha fonte de información clave para explorar ditos aspectos. A análise dun total de 171 guías para todas as asignaturas de 1º curso dos graos existentes durante o ano académico 2015/2016, permitiu de feito recompilar información de interese a través de tres elementos básicos:

- *Os contidos*: analizouse a introdución de temas relativos ás desigualdades de xénero, á situación das mulleres e á interseccionalidade.
- *As competencias*: rexistrouse a inclusión de competencias relativas á capacidade de analizar diferentes temáticas dende a perspectiva de xénero.
- *A listaxe de referencias*: mediuse a inclusión de nomes completos dentro das bibliografías básicas e recomendadas que visibilizaran así o sexo das persoas citadas, e naqueles casos nos que foi posible, tamén a incorporación dunha porcentaxe de autoras igual ou superior ao 30%; identificouse, finalmente, a presenza do manual *Ciencia Política con Perspectiva de Género* entre as lecturas recomendadas.

Co obxecto de explorar a influencia da variable sexo, os diferentes items foron cruzados co sexo do docente/s responsable da asignatura³ e co equilibrio de xénero do departamento⁴. Isto permite explorar se a representación descritiva das mulleres nesta

³ En numerosas ocasións as asignaturas contaban con máis dun docente, polo que os datos foron codificados diferenciando entre asignaturas con profesorado: Só homes, Só mulleres, Maioría homes, Maioría mulleres, Mesma proporción, e Non aplicable/profesor por determinar. Das 171 asignaturas analizadas, 98 tiñan profesorado formado só por homes ou con maioría de homes, 41 tiña profesorado só de mulleres o maioría de mulleres, e 24 a mesma proporción dos dous sexos. Para 8 asignaturas non foi posible identificar o sexo do docente/s.

⁴ Para dita clasificación empregouse como referencia a escala de medición de Elizondo que diferencia entre departamentos feminizados (≥ 50%), intermedios (50%-30%) e masculinizados (<30%) (2012).

área ten efectos nas aulas. Os datos recompilados sitúanse en coherencia cos estudos precedentes e amosan a limitada inclusión da perspectiva de xénero, como pode verse na Táboa 1. A pesar de tratarse de asignaturas de primeiro curso, e polo tanto cun carácter introdutorio, e que abordan diferentes disciplinas das Ciencias Sociais (socioloxía, economía, historia etc.) onde as investigacións feministas son especialmente prolíficas, soamente un 8,8% das guías docentes incorporan temas relativos á igualdade de xénero. Exemplos ilustrativos dos mesmos son 'Movemento sufraxista', 'Proceso de socialización de xénero' ou 'A contribución feminista á orixe da socioloxía'. Os datos relativos á inclusión de competencias resultan algo máis positivos. Un 18,1% dos items analizados sitúan entre o conxunto de habilidades básicas que o alumnado ha de adquirir, por exemplo, o 'Compromiso coa igualdade de xénero' ou a capacidade de 'Identificar e analizar criticamente a desigualdade de xénero e a súa intersección con outros eixos de desigualdade'. De novo, unha cifra moi limitada se atendemos ao tipo de asignaturas analizadas, onde estas competencias resultan fundamentais para ter unha comprensión axeitada da realidade política e social.

A análise bibliográfica amosa datos igualmente negativos. Soamente un terzo (36,5%) das listaxes de referencias incorporan o nome dos autores e autoras. Ademais, de entre as que si o fan, un escaso 13,1% inclúe un mínimo dun 30% de mulleres. As politólogas están polo tanto dobremente ausentes entre as persoas que o alumnado percibirá como referentes da disciplina. O dato máis negativo da serie refírese, sen embargo, ao uso do manual. A pesares do recoñecemento recibido, soamente un 2,4% das guías docentes o inclúen entre as súas lecturas.

Táboa 1. Resumo de indicadores

	Total	Só ou maioría homes	Só ou maioría mulleres, ou mesma proporción dos dous sexos
Temas relativos á igualdade de xénero	8,8%	6,1%	13,9%*
Manual sobre xénero e política	2,4%	2,1%	3,1%
> 30% de autoras na listaxe de referencias	13,1%	3,2%	22,2%**
Nome completo dos autores/as	36,5%	33,0%	41,5%
Competencias relativas á igualdade de xénero	18,1%	19,4%	15,4%

Fonte: elaboración propia.

Entre paréntese, significación estatística asociada ao test de Chi2: ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Como amosa tamén a Táboa 1, existen diferencias relevantes nalgúns indicadores segundo o sexo do docente/s responsable da asignatura. Concretamente, aquelas impartidas por mulleres, por unha maioría de mulleres ou por un conxunto paritario de docentes inclúen en maior medida temas relativos à igualdade de xénero (13,9%) que aquelas que imparten homes ou unha maioría de homes (6,1%). Asimesmo, increméntase de maneira destacada a porcentaxe de asignaturas con máis do 30% de autoras na listaxe de referencias (22,2% versus 3,2%). Tamén aumenta o volume de asignaturas que proporcionan o nome completo dos autores/as (41,5% versus 33%) e que inclúen o manual sobre xénero e política (3,1% versus 2,1%), aínda que nestes dous casos as diferencias non son estatisticamente significativas. Tampouco atopamos diferencias reseñables na inclusión de competencias relativas á igualdade, dado que estas veñen en moitas ocasións delimitadas polo plan de estudos de cada grao. Con todo, cabe destacar que a *cegueira de xénero* é xeneralizada, á marxe do sexo dos/as docentes. O feito de que non existan diferencias entre departamentos en función do seu grao de feminización indica, de novo, que a transversalización destes contidos na docencia segue recaendo nunhas poucas persoas xa sensibilizadas e probablemente expertas en estudos de xénero.

CONCLUSIÓNS

O marco normativo que regula o ámbito universitario en España ten realizado unha clara aposta por incorporar un mandato para a promoción da igualdade. Este determina a necesaria inclusión da perspectiva de xénero nas actividades docentes, entendendo á importante laboura da academia en visibilizar a incidencia das desigualdades e en mellorar o coñecemento sobre as mesmas. Sen embargo, ao igual que ocorre coa aplicación da transversalidade noutros ámbitos, a súa posta en práctica é obxecto de múltiples resistencias. Por unha banda, obsérvase unha falta de medidas de acompañamento e control por parte das diversas institucións responsables de xestionar os plans de estudo, nun claro enfoque de resistencia implícita por inacción. Por outra, a análise específica do ámbito da Ciencia Política revela a incidencia das resistencias individuais. A pesar da presenza de múltiples recursos docentes e de investigacións con perspectiva de xénero, as desigualdades entre homes e mulleres continúan a estar ausentes dos temas, competencias e referencias que conforman o ensino na disciplina. O profesorado, que tamén recibiu unha formación cega ao xénero, tende así inevitablemente a reproducir esta carencia nas súas tarefas docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Alba (2015): *El mainstreaming de género en España*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Alonso, Alba e Emanuela Lombardo (2016): "Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education", *European Political Science* 15(3), 292–302.

Elizondo, Arantxa (2015): "The status of Women in Spanish Political Science", *European Political Science*, 14: 96. DOI:10.1057/eps.2015.6

Lois, Marta e Alba Alonso (2014): *Ciencia Política con Perspectiva de Género*, Valencia: Tirant lo Blanch

Mergaert, Lut e Emanuela Lombardo (2014): "Resistance to implementing gender mainstreaming in EU research policy", *European Integration online Papers (EIoP)*, Special issue 1, 18(5), 1-21.

Mügge, Liza, Elisabeth Evans e Isabelle Engeli (2016): "Gender in European Political Science Education", *European Political Science*, 15, 281.

Squires, Judith (2007): *The new politics of gender equality*, Basingstoke: Palgrave Macmillan

Verge, Tània, Mariona Ferrer-Fons e María José González (2017): "Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum", *European Journal of Women's Studies*, publicado online o 9 xaneiro de 2017. DOI: 10.1177/1350506816688237.

Verge, Tània e Teresa Cabruja (2017): *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives: Castelló de la Plana. ISBN 978-84-617-9925-1. Accesible en línea: <http://vives.org/PU3.pdf>

Waylen et al. (2013): *Oxford Handbook of Gender and Politics*, Oxford: Oxford University Press.



REFORMULAR O RELATO EN CHAVE DE XÉNERO: DECONSTRUÍNDO O RECURSO CINEMATográfico NA DOCENCIA DO DEREITO PROCESUAL

Alonso Salgado, Cristina

Departamento de Dereito Público Especial e da Empresa

Universidade de Santiago de Compostela

cristina.alonso@usc.es

RESUMEN

Dende a perspectiva das prácticas docentes innovadoras con perspectiva de xénero, os materiais audiovisuais constitúen un excelente recurso didáctico para a docencia do Dereito procesual.

En particular, o cinema presenta inequívocas potencialidade na referida liña. Así pois, cómpre proceder a unha correcta selección do recurso en cuestión para que o mesmo resulte proveitoso. Iso comporta, en non poucas ocasións, dificultades para unha utilización xeneralizada, isto é, para un emprego máis que testemuñal do recurso ao longo do desenvolvemento da materia.

Con todo, por estraño que poida parecer, a lectura crítica de materiais carentes de perspectiva de xénero pode resultar aínda máis transformadora. E isto porque posibilita non só a identificación de obxeccións, senón porque favorece a revisión crítica de institutos presididos dende unha perspectiva patriarcal.

Neste traballo preséntase unha opción metodolóxica que, ao noso xuízo, presenta un inequívoco interese non só para potenciar a implicación e participación do alumnado, senón para reformular os relatos en chave de xénero.

PALABRAS CLAVE

Cinema; Dereito Procesual; Xénero.

1.-O CINEMA NA DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR. BREVE REFERENCIA AO ÁMBITO DO DEREITO

A explicación de materias pouco intuitivas, aquelas que non teñen unha doada translación á vida cotiá dun/dunha universitario/a comporta, en non poucas ocasións, unha dificultade nada desprezábel para a súa correcta explicación. Unha das formas máis acreditadas para salvar o referido obstáculo vén da man da preparación e creación de recursos de carácter innovador.

Neste sentido, no presente traballo preténdense abordar algunhas das posibilidades que alberga o recurso cinematográfico para a perspectiva de xénero. Se ben se pensa: nada novo baixo o sol. Cinema e innovación docente fai décadas que camiñan de mans dadas. Con todo, se callar é tempo de adoptar unha liña discursiva cautelosa en relación ao sinalado recurso. Porque, se ben é certo que dende unha perspectiva pro-innovación, a utilización do cinema como recurso educativo resulta hogano, máis que común, o certo é que a súa sobre-utilización ou, polo menos, a súa indebida formulación, ten atenuado algunhas das súas principais potencialidades: capacidade de estimulación do alumnado, incidencia no grao de participación, etc. É por isto que cómpre darlle unha volta de torca ao recurso para, detectada a dificultade, continuar a optimizar as súas incuestionábeis posibilidades didácticas.

No entanto, antes de nos deter no *supra* referido, cómpre novamente, efectuar outra consideración a modo de cautela. Tal e como se sinalaba, en moitos ámbitos do ensino superior, o cinema empregado como recurso docente está máis que consolidado. Malia que o mundo do Dereito non constitúe, en termos xerais, unha excepción a esta regra, o certo é que resulta case indiscutíbel que o grao de desenvolvemento no sinalado ámbito resulta cativo en proporción á intensidade de utilización noutras grandes áreas de coñecemento.

Os factores que teñen propiciado este desigual grao de desenvolvemento e, en xeral, a resistencia ás formulacións innovadoras na docencia do Dereito, son diversos. En primeiro lugar, o certo é que a importación de recursos dende outras latitudes do coñecemento ten sido vista, en non poucas ocasións, con receo por parte da Academia xurídica. En segundo lugar, a demora na adaptación da titulación, en non poucas universidades, aos planos de estudo estruturados en créditos constituíu asemade, unha rémora máis que notábel.

Cabe salientar outro motivo de relevancia: *“El aprendizaje y la evaluación de los estudiantes universitarios en las áreas jurídicas ha tenido, tradicionalmente, su centro de atención en la materia y el profesor. Lo más importante, en consecuencia, era facilitar a los alumnos la adquisición de los conocimientos y contenidos de las asignaturas integradas en los diferentes planes de estudio. De este modo, la opción pedagógica y metodológica se hacía descansar casi en exclusiva en la lección magistral y en la evaluación de conocimientos teóricos adquiridos, con frecuencia, de forma meramente memorística”* (DAVID VALLESPÍN PÉREZ, 2011).

Con todo, o sobre-esfuerzo dos últimos anos está a dar os seus froitos. E se resulta incuestionábel o avance en materia de innovación docente no ámbito do Dereito, nin que dicir ten o inequívoco protagonismo do recurso cinematográfico no sinalado avance. Non cabe dúbida do carácter especialmente propicio do sétimo arte á hora de explicar Dereito. En xeral, de calquera recurso audiovisual guionizado. A Xustiza ten protagonizado infinidade de filmes, series, curtametraxes, etc., xustamente por representar un pilar fundamental de calquera colectividade organizada.

2.-DESENVOLVEMENTO DA METODOLOXÍA

Desenvolver unha proposta como a que aquí se enuncia, aconsella examinar, previamente, unha serie de consideracións de orde procedimental, co gallo de garantir o seu correcto desenvolvemento.

Como a nosa proposta promove unha dinámica colectiva cómpre, con carácter previo, que a/o docente analice minuciosamente os perfís do alumnado co gallo de efectuar unha correcta escolla e unha tamén correcta distribución orientada dos grupos. A este respecto, deberanse valorar factores como o tipo de interaccións a desenvolver (oral, escrita, etc.), as cuestións de xénero, a disparidade en canto ao nivel académico do alumnado, entre outros.

Como é doado entender, esta intervención da/o profesora/or resulta de vital importancia para a retroalimentación positiva entre o propio alumnado, toda vez que a configuración “natural” –sic– dos grupos tende a reproducir na aula, pautas de comportamento e actitudes individuais e colectivas que, en ocasións, se sitúan nas antípodas dunha intervención en materia de xénero. Nótese que é nas aulas interactivas, nas que indiscutibelmente o protagonismo recae no alumnado, onde mellor se observan as determinadas dinámicas de liderado tradicional masculino.

Entrando en materia, a práctica aquí proposta consiste en analizar en chave de xénero un filme non necesariamente deseñado dende a sinalada chave. Non se propón unicamente deconstruír o filme dende unha perspectiva de xénero senón tamén analizar os institutos xurídicos presentes e reformular o relato dende a sinalada perspectiva.

Deste xeito, son tres os elementos básicos da metodoloxía, xustamente, para que ao seu través se poida espremer todo o capital transformador que sexa posíbel, optimizando así, os custes propios do desenvolvemento dunha práctica deste tipo. Trátase por tanto, dun cambio de enfoque en relación ao que vén sendo a dinámica habitual da interacción Cinema-Dereito. Ao noso xuízo, a inversión do referido enfoque resulta de maior interese, toda vez que capacita ao público diana na perspectiva máis útil.

No noso máis próximo contexto, comeza a instalarse no imaxinario colectivo unha falsa sensación de igualdade. É por isto que resulta máis interesante formar na identificación de “falsos amigos” e de relatos pseudo-feministas que na de perspectivas inequivocamente de xénero. Isto abre o marco de posibilidades de escolla do recurso, xustamente, porque do que se trata é de afinar o tino e abandonar un chisco o trazo groso.

O segundo dos elementos básicos é a determinación dos institutos xurídicos presentes no recurso que permiten unha lectura de xénero. O análise previo destes dous aspectos fundamentais senta as bases para análise posterior, o terceiro dos elementos, a saber: a reformulación do relato do filme e, xa que logo, dos institutos xurídicos, dende unha perspectiva de xénero.

Así pois, fica claro, que resulta fundamental a selección do recurso cinematográfico non só en función do tratamento de xénero efectuado, senón tamén á luz dos institutos xurídicos que se abordan. Isto non supón problema ningún para a nosa materia. En efecto, tal e como temos defendido nalgunha outra ocasión, a perspectiva do Dereito procesual posibilita unha morea de opcións de estratexia de xénero. E é que o estudo do sistema de Xustiza atopa un aliado de utilidade na análise de supostos formulados a través da narrativa reflectida nun recurso audiovisual. Véxanse a este respecto, por exemplo: a proba en supostos violencia de xénero; o debate en relación ao dereito á dispensa do deber de declarar, etc.

3.-CONCLUSIONES

Evidentemente, a metodoloxía aquí formulada non se atopa exenta de problemas. Aos xa coñecidos vencellados ao traballo colectivo, hai que sumar a dificultade que

comporta a inversión da “carga da proba” á que antes se facía referencia; os custes de tempo; a necesidade de partir dun determinado nivel de coñecemento, etc.

Con todo, ao noso xuízo, a formulación conta cun inequívoco potencial transformador. En primeiro lugar, porque se articula en torno a unha participación colectiva chamada a retroalimentar o proceso de aprendizaxe. En segundo lugar, porque lle esixe tanto á/o docente, coma ao alumnado, transcender os lindeiros das súas respectivas zonas de confort. E, por último, porque, conduce ás/aos participantes a unha reflexión minuciosa na que se entra a cuestionar os relatos presuntamente “neutros” –sic– que articulan, a través do *soft power*, a nosa visión da realidade.

4.-BIBLIOGRAFÍA

García Manrique, Ricardo e Ruíz Sanz, Mario (2009): *El Derecho en el cine español contemporáneo*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Ortega Giménez, Alfonso; Pérez Tortosa, Francesc e Pastor Valcárcel, María Cristina (2013): *Cine y derecho en 21 películas: materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, Club Universitario, San Vicente de Raspeig.

Rivaya García, Benjamín e Presno Linera, Miguel Ángel (2006): *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Traba Díaz, Amada e Varela Caruncho, Luz (2012): “La perspectiva de género en la actividad docente: una experiencia innovadora en Sociología de la Educación”, en Vázquez Bermúdez, Isabel (Ed.): *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional “Investigación y Género”*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2012, (2051-2070).

Vallespín Pérez, David (2011): “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de educación y derecho*, nº 3, (3).



APROXIMACIÓN A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS A PARTIR DE LOS CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO

Castro Corredoira, María
Departamento de Derecho Público Especial
Universidad de Santiago de Compostela
maria.castro.corredoira@usc.es

Domínguez Fernández, Mercedes
Departamento de Ciencias Forenses, Anatomía Patológica, Ginecología, Obstetricia y Pediatría
Universidad de Santiago de Compostela
mercedes.dominguez@usc.es

Diéguez Méndez, Rebeca
Departamento de Ciencias Forenses, Anatomía Patológica, Ginecología, Obstetricia y Pediatría
Universidad de Santiago de Compostela
rebeca.dieguez.mendez@rai.usc.es

Vázquez- Portomeñe Seijas, Fernando
Departamento de Derecho Público Especial
Universidad de Santiago de Compostela
fernando.portomene@usc.es

Guinarte Cabada, Gumersindo
Departamento de Derecho Público Especial.
Universidad de Santiago de Compostela
gumersindo.guinarte@usc.es

Rodríguez Calvo, María Sol
Departamento de Ciencias Forenses, Anatomía Patológica, Ginecología, Obstetricia y Pediatría
Universidad de Santiago de Compostela
msol.rodriguez@usc.es

RESUMEN

La violencia de género se presenta como una de las más graves lacras sociales que asolan a nuestra sociedad actual. Es evidente el progresivo aumento de la preocupación por el abordaje de este fenómeno, tanto en materia de prevención y sensibilización, como de punibilidad. Es por ello que, hoy en día, está más que justificada la inclusión del abordaje de esta materia en la docencia universitaria, en concreto, en aquellas asignaturas en que, por razón de su contenido, resulte idónea. En este sentido, se ha elaborado una breve encuesta acerca de nociones muy genéricas en materia de violencia de género, con el fin de conocer el grado de conocimiento previo de la materia por parte del alumnado universitario de la Facultad de Derecho y del Instituto de Criminología de la Universidad de Santiago de Compostela.

PALABRAS CLAVE

Docencia universitaria, violencia de género, encuesta, conocimientos previos, alumnado.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La violencia de género se configura, en la actualidad, como un fenómeno transversal (Menéndez et al., 2013), lo que ha motivado que, en los últimos años, se haya impulsado el conocimiento y la lucha contra esta brutal expresión de desigualdad y discriminación entre el hombre y la mujer. Buena expresión de este impulso en la lucha contra esta lacra social son las normas que se han promulgado en el marco del ordenamiento jurídico español. En concreto, son trascendentales en esta materia la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (en adelante, L.O. 1/2004); y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante, L.O.3/2007).

Por una parte, la L.O. 1/2004, en su Título I, dedica su Capítulo I (arts. 4 a 9), a la redacción de unas directrices genéricas sobre las medidas de sensibilización, prevención y detección de la violencia de género que han de ser adoptadas en los diversos niveles del ámbito educativo. Con carácter general, el art. 4 dispone que el sistema educativo español deberá incluir, entre sus fines, la formación en una serie de principios y valores, tales como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, el respeto de las libertades y derechos fundamentales, así como la igualdad entre mujeres y hombres. En concreto, en el ám-

bito universitario, esta norma promueve la igualdad de género y no discriminación en el ámbito formativo, docente e investigador (esto es, con carácter transversal).

Por otra parte, la L.O. 3/2007, destinada a la promoción de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, dedica su Título II a las políticas públicas para la igualdad y, en concreto, en el Capítulo II del mencionado Título, se establecen una serie de pautas y criterios relativos a la acción administrativa a favor de la igualdad. De manera específica, dado el tema que nos ocupa, es de especial interés el contenido de los arts. 23, 24 y 25 de la mencionada Ley Orgánica ya que, en resumen, el art. 23 L.O. 3/2007 incide de nuevo en la idea, antes señalada, de establecer y promocionar una serie de fines y valores educativos desde el respeto a los derechos y libertades fundamentales, y la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. A mayor abundamiento, el art. 24 establece una amalgama de pautas orientadas a la integración del principio de igualdad en la política de educación, entre las que alude, en su aptdo. e), a “la cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres”.

Por último, el art. 25 L.O. 3/2007 es de obligada alusión, al hacer referencia a la igualdad en el ámbito de la educación superior (universitaria). De manera específica, establece que, las Administraciones públicas, en el ejercicio de sus competencias, fomentarán, entre otros, la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

Ambas normas han dispuesto un marco general de actuación en nuestro territorio nacional, al configurar una serie de directrices de obligada observancia. Esto, unido al carácter universal de la violencia de género, justifica su estudio desde muy diversas ópticas: sociológica, psicológica, médica... siendo de interés, para el trabajo que aquí se presenta, la perspectiva jurídica y criminológica y, en particular, su abordaje en el plano universitario. En el ámbito del derecho, son múltiples las ramas que estudian el citado fenómeno (el derecho civil, el derecho penal, el derecho procesal, etc.). Sin embargo, el peso de la explicación de dicha materia recae en el ámbito del derecho penal, puesto que hoy en día la violencia de género goza de una protección penal reforzada. Más en concreto, el estudio detallado de la materia que aquí nos ocupa se imparte en la asignatura de Derecho Penal Parte Especial, donde se analizan, de manera pormenorizada, los tipos penales que se encuentran asociados a la violencia de género (amenazas, coacciones, maltrato ocasional o maltrato habitual, entre otros).

Para que el alumnado llegue a comprender y contextualizar correctamente la clase de violencia que está estudiando a través de los distintos tipos penales, resulta vital acercarlo a la realidad del fenómeno, de una forma sencilla.

Por lo expuesto, la encuesta realizada tiene por objetivo valorar el grado de conocimiento del alumnado en materia de violencia de género.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para lograr los objetivos de este estudio, se elaboró una encuesta a partir de una búsqueda bibliográfica sobre el tema, y de otras encuestas que valoraban las actitudes frente a este problema (*vgr.* Estudio “Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud” de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género). En el cuestionario se recogieron las características descriptivas de las personas encuestadas (sexo, edad, titulación y curso), así como su formación y percepciones a cerca de la violencia de género.

La encuesta se distribuyó entre el alumnado de las titulaciones de Grado en Derecho y Diploma Superior en Criminología, en el mes de abril del año 2017. Se informó sobre la finalidad de la encuesta y se advirtió de que era voluntaria y anónima. Participaron en el estudio 63 estudiantes: 45 mujeres (71,43%) y 18 hombres (28,57%). Las edades estaban comprendidas entre los 18 y los 50 años, con una media de 23,1 años (mediana 21, desviación estándar 7,14). Casi el 43% cursaba el Diploma Superior en Criminología, algo más del 57% la de derecho y la mayoría (46,03%) estaba en 2º curso.

Los datos se codificaron en una base de datos digital (archivo tipo excel) y posteriormente se realizó un análisis estadístico descriptivo (medias y frecuencias absolutas) mediante el programa Epidat (versión 4.2).

RESULTADOS

Los resultados encontrados aparecen en las tablas 1 y 2 del anexo 1. A continuación se realiza un análisis más pormenorizado de estos:

Casi el 78% de la muestra había tenido asignaturas que trataban la violencia de género durante la carrera, dato similar al encontrado por Ferrer et al. (2008), del 70%. Sin embargo, hay diferencias con otros estudios como el de Ferrer et al. (2006), en el que el sólo el 28% había cursado alguna materia sobre el tema, y el Sprague et al. (2013), donde el 99% indicó poca o nula formación al respecto. Entre el alumnado de nuestra muestra con formación, casi la mitad tuvo dos asignaturas y la mayoría

de ellas fueron obligatorias. Este dato fue superior al recogido en la bibliografía consultada (Ferrer et al., 2006). La mayoría del estudiantado creía importante el adiestramiento en violencia de género, lo que concuerda con lo encontrado en la bibliografía. En el estudio de Sprague et al. (2013) el 77,2% deseaba recibir educación adicional sobre el tema, y en el de Ferrar et al. (2008) el 90,9% consideraba importante este tema dentro de sus programas de estudio.

En relación con las opiniones generales sobre la violencia de género, la totalidad del alumnado no estaba de acuerdo en que esta violencia fuese aceptable en algunas circunstancias, y la mayoría no creía que el maltrato pudiese ser un hecho puntual. La mayor parte del estudiantado consideraba la violencia de género un problema importante en nuestro país. Más de la mitad señaló la combinación de agresiones físicas y psicológicas como el tipo de maltrato más frecuente, y algo más del 40% apuntó al maltrato psicológico.

Asimismo, han sido objeto de análisis las nociones del alumnado en relación a las características de las víctimas y de los agresores, aspecto importante ya que existen numerosas investigaciones que abordan este tema. La literatura ha demostrado que, a pesar de que dentro de algunos ámbitos (sanitario, penal...) se asocian diversas características o factores de riesgo tanto a la víctima, está comprobado que cualquier mujer puede ser víctima de violencia de género independientemente de su edad, nivel económico, etnia...(Larrauri, 2007; Menéndez et al., 2013). Igualmente, la literatura científica también describe y recalca la heterogeneidad de la figura del agresor (Loinaz et al., 2010; Menéndez et al., 2013). En nuestro estudio más de la mitad de los estudiantes consideraron que cualquier mujer puede ser víctima de maltrato, pero encontramos un porcentaje importante (12,70%) que no estaba de acuerdo con esta premisa. Esta actitud es más pronunciada al realizar esta afirmación sobre el agresor: casi un 40% del alumnado entrevistado opinó que no cualquier hombre puede ser un maltratador. En cuanto a la asociación de la víctima y del agresor a diversos aspectos sociodemográficos (nivel educativo, económico o social bajo), la opinión del alumnado fue muy dispar, al igual que la literatura actual. A pesar de que la mayoría no estaban de acuerdo con esta afirmación, siendo este porcentaje superior cuando la afirmación se realiza sobre el agresor, en torno al 16% sí asociaron estas características tanto a las víctimas como a los agresores. El porcentaje de personas entrevistadas que no estaban ni en acuerdo ni en desacuerdo también fue muy importante.

Finalmente, al abordar cuestiones más específicas, como por ejemplo la afirmación de si la violencia de género se identifica con la violencia doméstica, se observan también resultados muy dispares, destacando personas encuestadas que no están de acuerdo

ni en desacuerdo con la afirmación planteada (38,10%), mientras que un elevado porcentaje (25,40% afirma que se trata de fenómenos idénticos). Esta cuestión, en particular, denota una patente falta de conocimiento en la materia, sobre todo al tener en cuenta que, buena parte del alumnado encuestado ha cursado materias en que se les explica la importancia de diferenciar la violencia doméstica (como manifestación de violencia en el ámbito familiar) de la violencia de género (objeto de muy diversas definiciones pero que, en base al artículo 1 de la Ley Integral 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (en adelante, L.O. 1/04), se concreta en la violencia perpetrada hacia la mujer, por parte de quien sea o haya sido cónyuge, o por la persona con la que mantiene una relación de afectividad análoga a la conyugal).

La falta de nociones claras acerca de la materia abordada aumenta progresivamente conforme las preguntas formuladas albergan una mayor complejidad. Buena fe de ello da la cuestión relativa a si la citada L.O. 1/04 al prever una protección específica para casos en que la víctima es una mujer, está discriminando a los hombres respecto de las mujeres. Se ha cuestionado si la tutela penal reforzada consagrada en la LO 1/2004 es discriminatoria y vulnera, por tanto, el art. 14 CE. Un sector doctrinal afirma que existe un tratamiento discriminatorio, y así lo ha entendido también el Consejo General del Poder Judicial, que en su Informe al Anteproyecto de Ley Orgánica 1/2004, afirmó que "no se encuentra una explicación razonable al margen del dato puramente estadístico para orientar la tutela penal y judicial, amén de otras medidas educativas y sociales, exclusivamente en razón de su sexo", y que "en la defensa de los bienes fundamentales que se erigen bienes jurídicos protegidos en los delitos o faltas... no parte la mujer de una situación de desventaja que haya de corregirse mediante el recurso a una mayor protección penal mediante la técnica de buscar la eficacia preventivo-general mediante penas más severas. La libertad se tutela ya en el CP de igual manera según sea su titular la mujer o el varón. No hay discriminación alguna ni situación de inferioridad en este ámbito".

Sin embargo, la doctrina mayoritaria entiende que la LO 1/2004 no ha introducido un trato discriminatorio en favor de la mujer, por cuanto la protección reforzada de la violencia de género tiene su justificación en dar respuesta a una realidad social concreta, cual es la desigualdad objetiva entre hombres y mujeres.

CONCLUSIONES

Estos resultados tan variados y contradictorios nos muestran déficits importantes en la formación de futuros y futuras profesionales, que posiblemente en un futuro, entrarán en contacto tanto con víctimas de violencia de género como con agresores. Por lo tanto, es fundamental realizar un cambio de los contenidos docentes y abor-

dar el tema de una manera más didáctica y holística, intentando así proporcionar al alumnado unos conocimientos sólidos.

BIBLIOGRAFÍA

Boldova Pasamar, Miguel Ángel; Rueda Martín, María Ángeles (2006): *La reforma penal en torno a la violencia doméstica y de género*, Atelier, Barcelona

Ferrer Pérez, Victoria A; Bosch Fiol, Esperanza; Ramis Palmer, M Carmen; Torres Espinosa, Gema; Navarro Guzmán, Capilla (2006): "La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios", *Psicothema*, nº 18, (359-366).

Ferrer Pérez, Victoria A; Bosch Fiol, Esperanza; Ramis Palmer, M Carmen; Navarro, Capilla (2008): "Los y las profesionales de la Educación ante la violencia contra las mujeres en la pareja: formación y percepción del problema en alumnado universitario", *Reifop*, nº 11, (53-60).

Gómez Colomer, Juan Luis (2007): *Violencia de género y proceso*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Larrauri, Elena (2007): *Criminología crítica y violencia de género*, Trotta, Madrid.

Loinaz, Ismael; Echeburúa, Enrique; Torrubiano Rafael (2010): "Tipología de agresores contra la pareja en prisión", *Psicothema*, nº 22(1), (106-111).

Menéndez, Susana; Pérez, Javier; Lorence, Bárbara (2013): "La violencia de pareja contra la mujer en España: cuantificación y caracterización del problema, las víctimas, los agresores y el contexto social y profesional", *Psychological Intervention*, nº 22, (41-53).

Olmedo Cardenete, Miguel (2001): *El delito de violencia habitual en el ámbito doméstico: Análisis teórico y jurisprudencial*, Atelier, Barcelona.

Rodríguez Calvo, Marisol; Vázquez-Portomeñe Seijas, Fernando (2013): *La violencia de género. Aspectos médico-legales y jurídico-penales*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Sprague, Sheila; Kaloty, Roopinder; Madden, Kim; Dosanjh, Sonia; Mathews, David J and Bhandari, Mohit (2013): "Perceptions of Intimate Partner Violence: A cross sectional survey of surgical residents and medical students", *Journal of Injury and Violence Research*, nº 5, (1-10).

Enlace web al estudio “Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud” de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género: http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf

ANEXO

Tabla 1. Formación e importancia de la violencia de género (N=63)

	N	%
Asignaturas en la carrera		
Si	49	77,78
No	14	22,22
Número de asignaturas (n=49)		
1	17	34,69
2	24	48,98
3	6	12,24
4	1	2,04
Valores perdidos	1	2,04
Obligatoriedad asignaturas (n=49)		
Si	46	93,88
No	1	2,04
Si/ no	2	4,08
Importancia de la formación		
Si	62	98,41
No	1	1,59
Importancia violencia de pareja en el país		
Si	60	95,24
No	3	4,76
Tipo de maltrato más frecuente		
Físico	1	1,59
Sexual	1	1,59
Psicológico	27	42,86
Físico y psicológico	34	53,97

Tabla 2. Opiniones/ conocimientos sobre la violencia de género (N=63)

	Total- mente en desacuerdo n (%)	En desacuerdo n (%)	Neutro n (%)	De acuerdo n (%)	Total- mente de acuerdo n (%)
La violencia de pareja sí es aceptable en algunas circunstancias	60 (95,24)	3 (4,76)	0	0	0
El hecho de maltratar a la pareja puede ser un hecho puntual que no tiene por qué repetirse	38 (60,32)	16 (25,40)	8 (12,70)	1 (1,59)	0
Cualquier mujer puede ser víctima de maltrato	4 (6,35)	4 (6,35)	5 (7,94)	11 (17,46)	39 (61,90)
Cualquier hombre puede ser un maltratador	14 (22,22)	11 (17,46)	12 (19,05)	8 (12,70)	18 (28,53)
La mayoría de las mujeres maltratadas presentan un nivel educativo, económico o social bajo	26 (25,40)	13 (20,63)	14 (22,22)	9 (14,29)	1 (1,59)
La mayor parte de los maltratadores presentan un nivel educativo, económico o social bajo	19 (30,16)	14 (22,22)	19 (30,16)	10 (15,87)	1 (1,59)
La violencia de género se identifica con la violencia doméstica	16 (25,40)	7 (11,11)	24 (38,10)	15 (23,81)	1 (1,59)
Existe un elevado número de denuncias falsas	19 (30,16)	13 (20,63)	19 (30,16)	9 (14,29)	3 (4,76)
La ley integral, al prever una protección específica para casos en que la víctima es una mujer, está discriminando a los hombres respecto de las mujeres	12 (19,05)	12 (19,05)	15 (23,81)	11 (17,46)	13 (20,63)



LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CIERTAS CATEGORÍAS JURÍDICAS DEL DERECHO PATRIMONIAL

García Goldar, Mónica
Dereito Común. Área de Dereito Civil
Universidade de Santiago de Compostela
monica.garcia@usc.es

Ammerman Yebra, Julia
Dereito Común. Área de Dereito Civil
Universidade de Santiago de Compostela
julia.ammerman@usc.es

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo es dar visibilidad a la ingente cantidad de categorías jurídicas que se estudian en el ámbito docente sin incluir la perspectiva de género. Concretamente, nos centraremos en algunas cuestiones relevantes de derecho privado, constituyendo el caso más paradigmático la teoría general del contrato, núcleo sobre el que orbita gran parte del derecho patrimonial. Tras el estudio de dichas categorías, propondremos un modelo de guía docente acorde con esta necesidad de un estudio con perspectiva de género, para su posterior aplicación en las aulas.

PALABRAS CLAVE

Género, igualdad, categorías jurídicas, derecho privado, derecho patrimonial.

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género es una variable relativamente nueva en el ámbito jurídico. En los últimos años, y con el impulso de las directivas de la Unión Europea, ha nacido una nueva disciplina jurídica cuyo principal estandarte es la prohibición de la discriminación por razón de sexo. La eminente naturaleza transversal de esta disciplina debería conducir a su estudio no como materia específica, sino como temática

que debe ser integrada en todas las ramas del ordenamiento jurídico. Y si bien las normas e instrumentos específicos de igualdad de género son necesarios, esto no debería ser óbice para que las normas genéricas también incluyan la perspectiva de igualdad de género. Es precisamente la invisibilidad de la cuestión de género en algunas normas generales la que conlleva un cierto *sobreesfuerzo* por parte de operadores jurídicos y docentes, pues recae en todos nosotros el deber de integrar esas normas sectoriales y específicas con el resto de normativas generales del ordenamiento jurídico. Cuestión que, por extraño que parezca, no siempre se realiza.

Por todo ello, nuestro cometido en este trabajo consistirá en analizar bajo la perspectiva de género algunas de las categorías jurídicas pertenecientes al ámbito del derecho patrimonial. El objetivo será ofrecer una nueva mirada en la docencia de la asignatura de Derecho de obligaciones y contratos que saque a la luz los aspectos de género que sin duda existen pero que actualmente no gozan de visibilidad alguna.

El derecho patrimonial es probablemente uno de los ámbitos jurídicos en los que más brilla por su ausencia la cuestión de género, ya acudamos a los textos legislativos referidos a esta materia, ya a los trabajos doctrinales y materiales docentes manejados por las alumnas y los alumnos. Ello sin mencionar que algunas de sus normas más características utilizan todavía expresiones poco adecuadas, como la del «buen padre de familia». Estos retazos que todavía colean procedentes de una pasada sociedad patriarcal son antiguallas cuya persistencia carece de sentido, y más aún si se analiza la cuestión desde el derecho comparado, pues otras normativas vecinas utilizan expresiones menos discriminatorias. Sirvan de ejemplo el Código Suizo de Obligaciones y el BGB alemán, que hablan de «diligencia exigible en el tráfico»; el Código Civil holandés, que exige «racionalidad y equidad»; la Convención de Viena de 11 de abril de 1980 sobre Compraventa Internacional de Mercaderías, que requiere la diligencia propia de una «persona razonable»; y el Libro VI del DCFR, que en la definición de la culpa ex art. 3:102 se refiere a la «persona razonablemente cuidadosa» (TORRES GARCÍA, 2014, p. 434; OTERO CRESPO, 2014, p. 344)¹.

Por ello, en primer lugar, trataremos algunas de las categorías jurídicas que hemos considerado más relevantes por lo invisibles que son en ellas las cuestiones de género; a continuación, las trasladaremos a los diferentes apartados de la guía docente

¹ Como apunta TORRES GARCÍA, 2014, en páginas posteriores (436-437), lo que convendría sería «borrar todo atisbo de discriminación sexista» a la hora de regular la «conservación de la diligencia como canon de conducta que se exige al deudor», pues «es difícil que en la actualidad siga siendo un modelo de referencia», ya que, como se pregunta la autora, acaso «¿es que en todas las familias hay un buen padre? (...) ¿Familia? ¿A cuál de ellas? No hay que olvidar (...) a la familia monoparental, ni a la familia reconstruida o a la familia extensa en todas ellas como realidad sociales».

de la asignatura de derecho de contratos. Y por último nos quedará una cuestión que, aun no pudiéndose plasmar en su esencia en este trabajo, constituirá su fin último: introducir esta nueva visión en las aulas de derecho, prestando especial atención al lenguaje empleado e intentando evitar aquellas expresiones jurídicas que nos resulten inapropiadas.

2. LAS CATEGORÍAS JURÍDICAS Y LA EXPERIENCIA DE LAS MUJERES

Como bien expresa destacada doctrina, en general, las categorías jurídicas que conforman el derecho «no reflejan adecuadamente las experiencias jurídicas de las mujeres (...), porque tales categorías han sido construidas tradicionalmente por hombres basándose en sus propias experiencias vitales» (GARCÍA RUBIO, 2014, p. 78). Ello resulta especialmente patente en el conjunto del derecho privado, el cual ha sido muy hermético a la hora de introducir el principio de igualdad, especialmente su «núcleo duro», entendiéndose por este el que regula las relaciones económicas en el mercado (GARCÍA RUBIO, 2014, p. 80)². Por ello pasamos a analizar algunas de las categorías en las que más creemos necesario introducir la perspectiva de género, aun sabiendo que nos quedan en el tintero muchas más.

2.1. La teoría general del contrato

Resulta especialmente llamativo que no se estudie la teoría general del contrato con la necesaria perspectiva de género, aun existiendo textos estatales y supraestatales que tratan la aplicación del principio de igualdad de trato en el derecho de los contratos. A nivel europeo tenemos la Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico³ y la Directiva 2004/ 113/CE, de 13 de diciembre de 2004, por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso a bienes y servicios y su suministro⁴. La transposición de esta última al ordenamiento jurídico español se produjo a través de la LO 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, tratando en su Título VI el principio de igualdad de trato por razón de sexo en la contratación civil y mercantil. Las consecuencias del incumplimiento de lo preceptuado por estas normas serán la nulidad de

² GARCÍA RUBIO, 2014, p. 81, señala los dos contraargumentos normalmente expuestos a la anterior afirmación: por un lado, que las categorías jurídicas del derecho patrimonial son neutrales desde la perspectiva de género, y por otro que en las relaciones patrimoniales entre sujetos privados debe primar el principio de libertad.

³ DOCE L 180 de 19-7-2000.

⁴ DOCE L 373 de 21-12-2005.

los negocios jurídicos discriminatorios y la imputación de responsabilidad a través de un sistema tanto de indemnizaciones como de sanciones, ex art. 10 LO 3/2007.

Esta normativa parte de la base de que la discriminación es, en términos generales, una conducta jurídicamente indeseable⁵, y por ello no falta tampoco doctrina que proponga medidas reforzadas contra la discriminación, por ejemplo: la conceptualización de la misma como acto negligente; no para sustituir, sino para complementar las leyes anti-discriminación⁶.

Algunos autores y autoras han puesto de manifiesto la supuesta tensión que existe entre el principio de libertad contractual y el principio de igualdad de trato, a la par que critican esta visión, pues consideran que «el principio de igualdad de trato no es una limitación a la autonomía de la voluntad, sino un carácter que la impregna y que se expresa en su propio contenido. Por lo tanto, el principio de libertad contractual ya no puede mantenerse como un campo santo que no admite incursiones»; pues de ser así, el nuevo derecho antidiscriminatorio sería una «falsa innovación», un mero «instrumento de la acción política, en el terreno de lo puramente declamatorio y de las buenas intenciones». La «invisibilidad histórica» de la mujer ya no puede tener cabida en nuestra sociedad, pues éstas no representan «un colectivo socialmente frágil, o en situación de marginalidad o debilidad, sino que integran la mitad de la población»⁷.

Siendo la teoría general del contrato el núcleo esencial en el que se incardina todo el derecho patrimonial, resulta especialmente llamativo que apenas se analice bajo el prisma de la perspectiva de género. Baste por tanto un rápido examen de los principales tratados y manuales sobre la materia para comprender cuán invisible es la discriminación en el mundo de la contratación privada; cuestión reprobable, toda vez que

⁵ No en vano, KEREN-PAZ (2016), pp. 245-246, apunta que la discriminación es una conducta que puede generar diversos efectos adversos, pues una persona discriminada podría sufrir una pérdida directa, indirecta, de dignidad o de reputación.

⁶ KEREN-PAZ (2016), pp. 223 y ss., propone el concepto jurídico de negligencia como «respuesta jurídica contra la discriminación». Para el autor, «conceptualizar la conducta discriminatoria como negligente conlleva una ventaja simbólica», pues mientras las leyes anti-discriminación parten de una responsabilidad objetiva que aspiran a proteger a un grupo desaventajado, sancionar una conducta como negligente implica su condena, confiriéndole así más poder a las víctimas. Esto es, «clasificar la conducta discriminatoria como negligente estigmatiza al demandado y dice que transmite la idea de que la conducta es irrazonable», mientras que si el estándar de responsabilidad es objetivo, como ocurre con las leyes anti-discriminatorias, los tribunales no analizan cómo hubiera actuado la persona promedio en una situación similar. Para KEREN-PAZ, la conceptualización de la discriminación como conducta negligente no impide que la discriminación en algunos casos se califique de razonable, como ocurriría si, por ejemplo, un arrendador tutsi cuyos padres fueron asesinados por hutus, se negase a alquilar su inmueble a un hutu.

⁷ INFANTE RUIZ (2014), pp. 237-241.

entre las relaciones obligatorias puramente civiles pueden darse serios casos de incumplimiento del principio de no discriminación. Resulta intolerable que a día de hoy nos sigamos encontrando con conductas discriminatorias como la negativa a conceder préstamos hipotecarios a trabajadores y trabajadoras a tiempo parcial⁸, las ventas de determinados servicios, y hasta hace poco la contratación de seguros privados⁹.

2.2. El arrendamiento de vivienda

La LO 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, concede amparo a las mujeres víctimas de violencia de género desde una perspectiva transversal. Regula en su artículo 28 el acceso a viviendas de protección oficial para mujeres víctimas de violencia de género, pero no se dice nada cuando se trata de situaciones en las que la mujer vive con su pareja en un piso arrendado. Tampoco la Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de arrendamientos urbanos (LAU), incluye en su articulado mención alguna a una posible situación de violencia de género. Por ello será necesaria la integración en las aulas de ambas regulaciones, por ejemplo, para el caso de la mujer víctima de violencia de género que convive con su agresor en una vivienda arrendada, cuyo titular del contrato de arrendamiento es el mismo agresor. Estallada la situación de violencia de género, y dictada una orden de alejamiento contra el titular del contrato, cabrá plantearse la situación en la que queda la mujer con respecto al arrendador o arrendadora. Dada la falta de una norma específica para esta situación, tendríamos que acudir al art. 12 de la LAU, que regula el desistimiento y vencimiento en caso de matrimonio o convivencia del arrendatario, pero que consideramos insuficiente para estos casos, pues la mujer víctima de violencia de género podría quedar desprotegida.

2.3. Resarcimiento de daños

El resarcimiento de daños a mujeres es un tema que no parece juzgarse habitualmente con una adecuada perspectiva de género. Cierta doctrina feminista advierte que las mujeres reciben de media indemnizaciones más bajas por daños materiales o personales. Ello resulta especialmente gravoso cuando estamos hablando de resarcir posibles sufrimientos padecidos (GARCÍA RUBIO, 2014, pp. 88-89).

⁸ Ello es constitutivo de un tipo de discriminación indirecta, pues la mayoría de las personas que trabajan a tiempo parcial son mujeres (GARCÍA RUBIO, 2011, p. 1075).

⁹ Tras la STJUE Test-Achats, de 1 de marzo de 2011, se invalidó el artículo 5.2 de la Directiva 2004/113, que permitía el mantenimiento de diferencias por razón de sexo en la prestación de servicios de seguros, siempre que se basasen en datos actuariales y estadísticos pertinentes y exactos. Realiza un muy acertado análisis de las conclusiones de la abogada general, AGUILERA RULL, 2014, pp. 17-35.

De otra parte, el resarcimiento del lucro cesante presenta problemas desde la perspectiva de género, sobre todo en el ámbito extracontractual¹⁰. Resultará especialmente notoria la dificultad de probar el daño y cuantificarlo cuando el hecho lesivo impida a la mujer realizar la actividad productiva que venía realizando hasta entonces. Y ello porque muchas veces las retribuciones que obtenga por esas actividades no serán fijas ni estables, pues son las mujeres las que mayoritariamente sufren la precariedad y temporalidad en el mercado de trabajo (MESA MARRERO, 2014, p. 286). Es notorio que a día de hoy siguen siendo las mujeres las principales *víctimas* de un ordenamiento jurídico que no valora el trabajo y esfuerzo de amas de casa, cuidadoras de familiares ancianos, etc.

Por último, el art. 10 LO 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, señala que «los actos y las cláusulas de los negocios jurídicos que constituyan o causen discriminación por razón de sexo se considerarán nulos y sin efecto, y darán lugar a responsabilidad a través de un sistema de reparaciones o indemnizaciones que sean reales, efectivas y proporcionadas al perjuicio sufrido, así como, en su caso, a través de un sistema eficaz y disuasorio de sanciones que prevenga la realización de conductas discriminatorias». Este deber de indemnizar no es subsumible ni en sede contractual (art. 1101 CC), ni en sede extracontractual (art. 1902 CC), siendo por tanto y como ha puesto de manifiesto la doctrina más señera, un remedio *sui generis* (INFANTE RUÍZ, 2014, p. 233; GARCÍA RUBIO, 2009, p. 18).

3. PROPUESTA DE GUÍA DOCENTE (aportaciones en color morado)

Objetivos de la materia

1. Transmitir y fomentar el conocimiento en el campo del Derecho civil, en especial en el Derecho de contratos.
2. Lograr que el/la estudiante se familiarice con los textos que contienen el Derecho positivo en materia de contratos, singularmente con los textos legales y las decisiones jurisprudenciales.
3. Proporcionar al/a la estudiante una información y formación sobre el contenido de la materia que le permita resolver con corrección teórica y argumentación apropiada los problemas jurídicos reales.

¹⁰ En el contractual no es que no exista, sino que en pocos supuestos las mujeres se ven envueltas en reclamaciones ante los tribunales por lucro cesante, puesto que este tipo de perjuicio se da especialmente en el ámbito empresarial, donde aún a día de hoy la presencia de la mujer sigue siendo escasa. (MESA MARRERO, 2014).

4. Proporcionar al/a la estudiante las habilidades necesarias para afrontar de manera adecuada los problemas de la práctica jurídica real, tanto en la elaboración de las normas como en la resolución de casos prácticos o en el consejo profesional.
5. Proporcionar al/a la estudiante las habilidades necesarias para detectar posibles casos de discriminación por razón de sexo en el campo de la contratación privada.
6. Alcanzar un primer nivel en la preparación de profesionales especializados en el campo del Derecho de contratos.

Competencias

1. El/la alumno/a debe alcanzar un nivel capaz de ponerle en condiciones de conocer y familiarizarse con los principios generales que informan el ordenamiento jurídico en materia contractual.
2. Capacitarle para aislar una norma o un conjunto de normas aplicables a un determinado supuesto de hecho y para que maneje las técnicas interpretativas.
3. Hacerle capaz de valorar los hechos sociales conforme a la norma y contrastar esa valoración con la que de ella suele hacer la jurisprudencia o la doctrina.
4. Capacitarle para percatarse de situaciones discriminatorias por razón de sexo en el campo del Derecho contractual.
5. Exponer los problemas y resultados con la debida claridad y simpleza.
6. Se valorará como destrezas complementarias el manejo de las fuentes tanto en formato tradicional, como su acceso en formato electrónico.

Metodología de la enseñanza

La docencia incluye clases expositivas, clases interactivas y tutorías, según calendario. En las tres metodologías se empleará un lenguaje inclusivo.

Contenidos

A) Teoría general del contrato

Lección 1.- El contrato y su significado institucional. - La libertad contractual. El principio de no discriminación y la problemática de la discriminación por razón de sexo en la contratación privada.- La protección de los consumidores y su repercusión en el Derecho de contratos. -La unificación europea del Derecho de contratos. Las Directivas europeas sobre el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y el Título VI de la LO 3/2007 para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. --Clasificación de los contratos. - Los contratos típicos.

Lección 5.- La eficacia entre las partes del contrato: el principio de irrevocabilidad.- El principio de la relatividad del contrato y su eficacia respecto a terceros.- La cesión de la posición contractual.- El subcontrato.- La ineficacia del contrato y sus diversas categorías.- Los contratos nulos: la conversión y la convalidación.- **La nulidad como sanción en el caso de discriminación por razón de sexo en la contratación privada.-** La anulabilidad y la confirmación del contrato anulable.- La rescisión del contrato.- El desistimiento unilateral.

B) Contratos en especial

Lección 10.- El contrato de arrendamiento.- El arrendamiento de cosas en el Código civil- Los arrendamientos urbanos: la legislación especial.- Ámbito de aplicación de la LAU.- Arrendamientos de vivienda: duración, renta, derechos y obligaciones de las partes, suspensión, resolución y extinción del contrato. **Arrendamientos de vivienda habitual en situaciones de violencia de género.** - Arrendamientos para uso distinto del de vivienda. - Disposiciones comunes: fianza y formalización del arrendamiento. - Disposiciones transitorias.

*De la asignatura **Derecho de obligaciones**, se introduciría un apartado en la siguiente lección:

Lección 8. - Las consecuencias y remedios del incumplimiento. - La pretensión de cumplimiento. La reparación y la substitución.- La rebaja del precio.- La resolución: concepto y presupuestos. Ejercicio de la facultad resolutoria y efectos de la resolución. - El derecho a suspender el cumplimiento.- La indemnización de daños y perjuicios. **Especial consideración al resarcimiento de daños causados a mujeres.** - El deber del acreedor de mitigar el daño. - La modificación convencional de la responsabilidad del deudor.

4. CONCLUSIONES

Una inclusión real y efectiva de la perspectiva de la igualdad de género en el ámbito docente es tarea indelible y necesaria. Y esto es así ya no sólo para evitar que el derecho de igualdad se convierta en una categoría meramente política, cuyo único propósito oculto sea el de dar apariencia de progresismo de cara a la galería; sino sobre todo porque es fundamental que los futuros operadores/as del tráfico jurídico –piénsese en abogadas/os, jueces, registradoras/es, y demás-, se habitúen a reflexionar sobre asuntos legales teniendo siempre presente la igualdad de género como uno de los principios más fundamentales de nuestro sistema.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera RulL, Ariadna, (2014): "Primas distintas en función del sexo en la contratación de seguros: ¿método neutral de cálculo de riesgos o discriminación?", en Mesa Marrero, Carolina (dir.) *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Tirant lo Blanch, Valencia, (17-35).

García Rubio, M^a Paz., (2014): "Comprender y transmitir el derecho de las mujeres", en Mesa Marrero, Carolina (dir.) *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Tirant lo Blanch, Valencia, (77-91).

García Rubio, M^a Paz (2011): "La discriminación por razón de sexo en la contratación privada", García Rubio, M^a Paz (dir.) *El levantamiento del velo. La feminización del Derecho privado*, Tirant lo Blanch, Valencia,. (1073-1120).

Infante Ruiz, Francisco J., (2014): "Igualdad, diversidad y protección contra la discriminación en el derecho privado", en Mesa Marrero, Carolina (dir.) *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Valencia, (191-250).

Keren-Paz, Tsachi. (2016): *Derecho de daños, igualdad y justicia distributiva*, Marcial Pons, Madrid.

Mesa Marrero, Carolina,(2014): "El derecho de daños desde una perspectiva de género", Mesa Marrero, Carolina (dir.) *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Tirant lo Blanch, Valencia, (281-307).

Otero Crespo, Marta, (2014): "La diligencia debida: del *bonus pater familias* a la persona razonable. La "desmasculinización" del paradigma de referencia a la luz del Derecho comparado", en Mesa Marrero, Carolina (dir.) *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Valencia, (337-348).

Torres García, Teodora F., (2014): "La igualdad y el derecho de contratos", en Mesa Marrero, Carolina (dir.) *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Valencia, (421-437).



O XÉNERO NOS OLLOS. UN RECURSO PARA A ALFABETIZACIÓN VISUAL CRÍTICA DO ALUMNADO UNIVERSITARIO

Rey-Cao, Ana
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
anacao@uvigo.es

González-Palomares, Alba
Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad Pontificia de Salamanca
agonzalezpa@upsa.es

RESUMO

O xénero nos ollos é un material didáctico interactivo que ten como intención contribuir á alfabetización visual crítica dende a perspectiva de xénero. Pode ser empregado na formación do alumnado universitario en xeral, e especificamente na formación de profesorado e do alumnado do Grao en Ciencias da Actividade Física e do deporte. Neste senso temos xa experiencias moi satisfactorias. Consta dunha guía didáctica para o profesorado e nove actividades en formato dixital interactivo que tamén poden facerse en papel. As actividades están planeadas como resolucións de problemas e simulacións. Baséanse na investigación froito de dúas teses doutorais e son complementadas cunha pequena exposición conceptual. O material foi galardoado co *Premio de materiais e recursos docentes con perspectiva de xénero da Universidade de Vigo «Antonia Ferrín Moreiras»* na súa IV edición. Está dispoñíbel en lingua galega e castelán na web <http://xeneronosollos.webs.uvigo.gal/>

PALABRAS CLAVE

Alfabetización visual; xénero; estereotipos; fotografías; cultura corporal.

A CUESTIÓN DO XÉNERO NA FORMACIÓN UNIVERSITARIA VENCILLADA CO DEPORTE

A titulación do Grao en Ciencias da Actividade Física e o Deporte é unha manifestación institucional dun campo disciplinar (Rey-Cao, 2014) no que exercen unha evidente influencia o campo do deporte e o campo da educación física escolar (Brown, 2005; Pastor, 2004; Svendsen & Svendsen, 2016).

Diferentes estudos teñen posto en evidencia un predominio da masculinidade no campo do deporte e a educación física (Brown, 2005; Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; Ferry, 2011; Paechter, 2003; Svendsen & Svendsen, 2016; Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012; Vidiella, Herraiz, Hernández & Sancho, 2010), masculinidade á que é permeable o propio campo académico (Dowling, 2006; Prat Grau & Flintoff, 2012; Macdonald, Kirk, & Braiuka, 1999; Wright, 2002).

Esta circunstancia fai urxente unha intervención na formación do alumnado universitario desta titulación, porque a pesar das evidentes deturpacións derivadas da masculinade hexemónica, o tratamento da perspectiva de xénero continua sen abordarse como aspecto básico, e naqueles poucos centros nos que se aborda faise cun peso pouco relevante (Prat, Carbonero & Soler, 2013).

Con esta finalidade desenvolveuse este material didáctico, que tamén pode ser empregado para a sensibilización ao respecto da cuestión do xénero na formación universitaria en xeral, e máis especificamente na formación do profesorado e no alumnado do Grao en Ciencias da Actividade Física e do deporte.

O MATERIAL “O XÉNERO NOS OLLOS. ESTRATEXIAS PARA EDUCAR CON (E PESE ÁS) FOTOGRAFÍAS DOS MATERIAIS CURRICULARES”.

As actividades baséanse na investigación froito de dúas teses de doutoramento (González, 2015; Táboas, 2009). Nestes traballos analizáronse 9989 fotografías pertencentes a 75 libros de texto de EF do período da LOGSE e da LOE editados entre os anos 2000 e 2011. Todas as fotos empregadas pertencen a eses libros de texto.

A formación do alumnado mediante unha estratexia didáctica con fotografías está motivada porque a sociedade contemporánea respira imaxes (Luengo e Blázquez, 2004). Está envolvida nunha hipervisualidade constante (Renobell, 2005), polo que a aproximación da cultura visual á aula é un potente recurso para o alumnado universitario.

Por outra banda o denominado “truco da realidade” (Pericot, 1987) refírese á percepción da fotografía como un reflexo obxectivo dos fenómenos que representa. O efecto que causa a fotografía na persoa que a mira é maior ao doutros rexistros porque moitos dos contidos plasmados nas imaxes incorpóranse ao cerebro sen antes pasalos pola conciencia e sen reflexión previa, lexitimándoos como propios e reproducindo estereotipos sen cuestionar a súa pertinencia (Caja, Berrocal & González Ramos, 2002). Deste xeito, as imaxes poden constituír atractivos modelos de identificación baseados na fascinación en lugar da argumentación (Medrano, 2005).

O material ten como intención contribuir á alfabetización visual crítica con respecto a cuestións de xénero. Esta intención articúlase en dous obxectivos específicos:

Desenvolver estratexias didácticas de alfabetización visual crítica con respecto aos estereotipos de xénero empregando as fotografías vinculadas co corpo e coas expresións motrices que aparecen nos materiais curriculares.

Desvelar o imaxinario ao respecto da cultura corporal e o xénero que se está a configurar dende a educación formal, especificamente, dende a educación física escolar –EF–.

Ao respecto do primeiro obxectivo, o material presenta nove actividades que revelan, mediante indicadores observables, a existencia de estereotipos de xénero nas fotografías relacionadas co corpo e coas expresións motrices que reducen a diversidade da cultura corporal ao limitar a participación nela en función do sexo.

Ao respecto do segundo dos obxectivos, a análise das fotografías funciona como un termómetro que toma a temperatura da cultura corporal dende un lugar privilegiado: os libros de texto de EF. Os libros de texto configuran un microcosmos que selecciona unha parcialidade da realidade para ofrecela como representación da totalidade. A análise dos seus contidos permite observar os estereotipos de xénero que latexan no imaxinario.

O material foi galardoado co *Premio de materiais e recursos docentes con perspectiva de xénero da Universidade de Vigo «Antonia Ferrín Moreiras»* na súa IV edición.

DESCRIPCIÓN DAS ACTIVIDADES

O material está dispoñíbel en aberto, en lingua galega e castelán, na web <http://xeneronosollos.webs.uvigo.gal/>.

Consta dunha guía didáctica para o profesorado que incorpora a secuencia didáctica e máis unha pequena exposición conceptual, e nove actividades planeadas como resolucións de problemas e simulacións –encarnamento de roles–: 1. *Quen aparece?*; 2. *Quen ten protagonismo?*; 3. *Quen fai deporte colectivo?*; 4. *Quen é fráxil? Quen é forte?*; 5. *Quen gaña medallas?*; 6. *Quen está ao aire libre?*; 7. *Que corpo é forte? Que corpo é delicado?*; 8. *Quen parece máis vulnerable?* e 9: *Que transmite cada plano?*

A modalidade de desenvolvemento destas tarefas pode ser en:

- Formato papel. Actividades para ser desenvolvidas na aula imprimindo as actividades que figuran na guía didáctica.
- Material dixital interactivo. Actividades en vídeo *html 5* para ser desenvolvidas a través da web.

SECUENCIA DIDÁCTICA

O desenvolvemento da actividade será presencial e orientado pola profesora ou profesor. O tempo de realización estimado é de dúas xornadas dunha hora de duración:

O profesorado presenta e orienta a realización das actividades de xeito secuencial. Para a exposición apoiárase nunha presentación visual que reproduce as tarefas a realizar.

O alumnado realiza de xeito secuencial cada unha das nove tarefas propostas. Para cada tarefa estímase un tempo de cinco minutos.

Após a realización de cada tarefa o alumnado pon en común a súa experiencia oralmente e o grupo clase reflexiona conceptualmente sobre o estereotipo de xénero detectado.

A reflexión do grupo contrástase coa reflexión explícita na guía.

IMPLANTACIÓN PRÁCTICA NA DOCENCIA

O material empregouse no curso 2016/17 na materia Didáctica dos procesos de ensino-aprendizaxe na actividade física e o deporte II do Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte de Pontevedra-Universidade de Vigo; e tamén na Universidade de Berdfordshire ante os futuros docentes de Educación Física e profesionais

do deporte (Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Estudos Deportivos e Mestrado en Educación Física e Xestión deportiva). Para estes últimos casos a tradución foi realizada *in situ*, pero non foi publicada.

Para a avaliación da actividade na Universidade de Vigo o alumnado cumprimentou antes e despois da actividade un pequeno cuestionario. Mediante preguntas abertas indagouse na consecución dos obxectivos formativos, e cunha escala de valoración tipo *Likert* de 5 puntos, dende “1.Nada” ata “5.Moito”, recolleuse información sobre a utilidade e relevancia percibida ao respecto da formación en cuestións de xénero.

A avaliación na Universidade Berdforshire foi informal, con preguntas orais ao grupo clase tras finalizar a sesión.

CONCLUSIÓN

O material tivo unha boa aceptación e facilitou unha participación activa e reflexiva por parte do alumnado do Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte da Universidade de Vigo e de formación de profesorado de Educación Física e de profesionais do deporte da Universidade de Berdfordshire.

O alumnado da Universidade de Vigo considerou maioritariamente que a formación en xénero é bastante relevante para a súa formación. Ningún alumno ou alumna indicou que fose nada relevante. É importante apuntar que máis do 80% do alumnado da titulación en Ciencias da Actividade Física e do Deporte é home.

No entanto, este tipo de acción formativa é case anecdótica, porque non conta cunha sinerxía con toda a comunidade educativa (especialmente do profesorado) e carece de continuidade previa e posterior. A avaliación previa amosou que o coñecemento sobre a temática do xénero era escaso e superficial. A avaliación posterior amosou tamén nalgúns casos a asunción de nocións erróneas e difusas con respecto ao xénero. A cuestión de xénero é tan complexa que este tipo de actividades deberían contextualizarse nun proceso formativo máis amplo e intenso.

A transversalidade como única estratexia para incluír as cuestións de xénero está sendo insuficiente para este alumnado, porque pode estar a acontecer que ningunha profesora ou profesor estea asumíndoa (Prat & Flintoff, 2012).

Polo tanto é urxente adoptar medidas máis estruturais para a formación de xénero na formación universitaria, como podería ser a inclusión de materias específicas e a formación obrigatoria do profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, David (2006): "Pierre Bourdieu's "Masculine Domination" Thesis and the Gendered Body in Sport and Physical Culture", *Sociology of Sport Journal*, 23(2), 162-188. Recuperado de <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/37112/Pierre%20Bourdieu.pdf?sequence=2>

Caja, Jordi; Berrocal, Marta, e González, Josep M. (2002): "Un mundo lleno de imágenes", *Aula de innovación educativa*, 116, 10-13.

Devís, José; Fuentes, Jorge, e Sparkes, Andrew C. (2005): "¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la educación física", *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie39a03.htm>

Dowling, Fiona (2006): "Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality", *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. doi 10.1080/17408980600986306

Ferry, Matthew Daniel (2011): *Secondary physical educators' content negotiations*. (Wayne State University Dissertations). Paper, 372. Recuperado de http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/372

González Palomares, Alba (2015): *Cultura corporal y estereotipos en las fotografías de los libros de texto de educación física editados durante la Ley orgánica de educación* (tese de doutoramento, Universidade de Vigo, 2015).

Luengo, María Rosa e Blázquez, Florentino (2004): *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Junta de Andalucía.

Macdonald, Dounne; Kirk, David e Braiuka, Sandy (1999): "The Social Construction of the Physical Activity Field at the School/University Interface", *European Physical Education Review*, 1(5), 31-52 .

Medrano Samaniego, María Concepción (2005): "¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?", *Revista de Educación*, 338, 245-270

Paechter, Carrie (2003): "Power, Bodies and Identity: How different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools", *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 3(1), 47-59. doi: 10.1080/1468181032000052153

Pastor Pradillo, José Luis (2004): “¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión”, *Revista Española de Educación Física y Deportes* 1, 15-38. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/415/404>

Pericot, Jordi (1987): *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen*. Barcelona: Ariel.

Prat Grau, María, e Flintoff, Anne (2012): “Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000710.pdf

Prat Grau, Maria; Carbonero Sánchez, Laura e Soler Prat, Susanna (2013): “La perspectiva de género en los planes de estudio del grado en ciencias de la actividad física y el deporte de Cataluña”, *Feminismo/s* 21, 117-137. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78521742.pdf>

Renobell, Víctor (2005): “Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital”, *UOC Papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79000105>

Rey-Cao, Ana (2014): “¡Protestar es cardio! La no-ideología ideológica en el campo de las prácticas físico-deportivas”, *Ágora para la EF y el deporte*, 16(2), 89-103. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/12/agora_16_2a_rey.pdf

Svendsen, Anemari e Svendsen, Jesper (2016): “Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts”, *Sport, Education and Society*, 21(5), 796–810. doi: 13573322.2014.956713

Táboas Pais, M^a. Inés (2009): *Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de educación física* (tese de doutoramento, Universidade de Vigo, 2009).

Táboas-Pais, M^a. Inés e Rey-Cao, Aana (2012): “Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs”, *Sex Roles*, 67, 389-402. doi: 10.1007/s11199-012-0174-y

Vidiella, Judit; Herraiz, Fernando; Hernández, Fernando e Sancho, Juana M. (2010): “Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física”, *Movimento*, 16, 93-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316963006>



TRANSFORMANDO A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE COA APRENDIZAXE A TRAVÉS DO VOLUNTARIADO

Barrio Vilar, Laura
Department of English
University of Arkansas at Little Rock
Lxbarrio@ualr.edu

RESUMO

A idea de achegar o ensino á sociedade e viceversa é fundamental para a creación dunha sociedade xusta e equitativa. Con ese propósito, propoño a incorporación dunha compoñente de aprendizaxe a través do voluntariado (en inglés, *service-learning*) para unha transformación do ámbito non só social, senón tamén universitario. Un dos conceptos básicos na aprendizaxe a través do voluntariado é a desestabilización de xerarquías patriarcais que presentan ao profesorado docente coma cúmulo de sabedoría e centro gravitacional da aprendizaxe. Seguindo prácticas feministas, este método de aprendizaxe permite ao estudantado poñer en práctica no ámbito social os conceptos, metodoloxías e competencias desenvolvidas na clase, facendo que a sociedade se beneficie directamente dos coñecementos impartidos dentro da universidade. Así mesmo, os alumnos e as alumnas retornan ás aulas cunha nova perspectiva e coñecementos que cuestionan ou amplían o que se aprende na clase. En resumo, tanto o alumnado, como a sociedade, como o profesorado transfórmanse en docentes e estudantes ao mesmo tempo. Para ilustrar o concepto liberador e de xustiza que se atopa na práctica da aprendizaxe a través do voluntariado, analizarei a miña experiencia dando clases de literatura afroamericana e de mulleres na Universidade de Arkansas en Little Rock.

PALABRAS CLAVE

Docencia, voluntariado, literatura, xustiza social, interseccionalidade.

TRANSFORMANDO A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE COA APRENDIZAXE A TRAVÉS DO VOLUNTARIADO

A miña presentación propón a incorporación dunha compoñente de aprendizaxe a través do voluntariado (o que se coñece en inglés como *service-learning*)¹ para unha transformación do ámbito non só social, senón tamén universitario. A idea de chegar o ensino á sociedade e viceversa é fundamental para a creación dunha sociedade xusta e equitativa. De feito, un dos conceptos básicos na aprendizaxe a través do voluntariado é a desestabilización de xerarquías patriarcais que presentan ao profesorado docente coma cúmulo de sabedoría e o centro gravitacional da aprendizaxe. Seguindo prácticas feministas, este método de aprendizaxe permite ao estudentado poñer en práctica no ámbito social os conceptos, metodoloxías e competencias desenvolvidas na clase, facendo que a sociedade se beneficie directamente dos coñecementos impartidos dentro da universidade. Así mesmo, o alumnado retorna ás aulas cunha nova perspectiva e coñecementos que cuestionan ou amplían o que se aprende na clase, contribuíndo a que o profesorado estea sempre actualizado. En resumo, tanto o alumnado, como a sociedade, como o profesorado transfórmanse en docentes e estudantes ao mesmo tempo.

Plantexamento da proposta

Para ilustrar o concepto liberador e de xustiza que se atopa na práctica da aprendizaxe a través do voluntariado, farei unha análise cualitativa da miña experiencia dando este tipo de clases dende agosto do 2012 na Universidade de Arkansas en Little Rock. Nestas 7 clases que levo dado, a aprendizaxe a través do voluntariado é un dos proxectos principais que require que os e as alumnas traballen en organizacións sen ánimo de lucro durante 10-15 horas ao longo do cuadrimestre. A través dunha serie de redaccións e, nalgúns casos, presentacións orais, as e os estudantes reflexionan sobre as súas experiencias dentro e fóra da clase, facendo conexións entre o que aprenden e poñen en práctica en ambos ámbitos. En lugar de chegarnos á literatura como un campo de estudo abstracto, a aprendizaxe a través do voluntariado permítenos facer conexións coa vida cotiá e as necesidades da sociedade actual, poñendo especial atención nas diferencias de xénero e no concepto de interseccionalidade entre as desigualdades de xénero e as desigualdades de clase, raza, sexualidade, relixión, etc. O alumnado contribúe directamente na loita pola xustiza social e a igualdade, fai conexións e colabora con organizacións no seu entorno, ademais de descubri-los obstáculos e a satisfacción de traballar en grupo

¹ Tódolos textos citados entre comiñas están escritos orixinalmente en inglés e traducidos por min ao galego.

cun obxectivo común. A aprendizaxe a través do voluntariado é unha das prácticas docentes que a universidade do século XXI debe ter en conta para contribuír non só ao avance e á transformación da sociedade senón tamén ás necesidades educativas e laborais dos e das alumnas.

Á hora de desenvolver materias con compoñente de aprendizaxe a través do voluntariado, é fundamental ofrecer unha variedade de organizacións colaboradoras que poidan acomodarse ás necesidades, horarios e intereses do alumnado. Débense ter en conta tamén o tipo de traballo e servizos prestados pola organización en relación ao contido e obxectivos da materia. A pesar de que nos EUA este tipo de pedagogía comezou hai 30 anos, hoxe en día as materias de literatura inda non se consideran unha disciplina que se axuste de xeito “natural” a esta metodoloxía de ensino, especialmente porque a maioría dos e das practicanes tenden a centrarse no desenvolvemento de habilidades en lugar de contido. O meu achegamento ten en conta os dous compoñentes, polo que decidín incorporar proxectos de aprendizaxe a través do voluntariado nas materias de literatura de mulleres e literatura afroamericana, nas que, entre outras cousas, exploramos as conexións entre literatura e xustiza social. Baseándome na análise de enquisas, redaccións, informes, e presentacións orais feitos polo meu alumnado nas materias de literatura afroamericana e de mulleres, os resultados obtidos son en xeral moi positivos e gratificantes, en cuestión tanto de rendemento coma de resposta do alumnado e das organizacións colaboradoras. O resultado máis importante, con todo, é o desmantelamento das xerarquías de autoridade e a creación dun ambiente inclusivo e equitativo a través do cal as e os estudantes aprenden, analizan e traballan contra a opresión de xénero e outros sistemas de opresión á busca de xustiza social.

Definicións

Aprendizaxe a través do voluntariado (*service-learning*) = “experiencia educativa puntuada, dentro dunha materia pola que se recibe crédito, e na que o estudantado (a) participa nunha actividade de servizo organizado que responde a necesidades concretas da comunidade e (b) reflexiona sobre a actividade de servizo de tal xeito que gaña unha maior comprensión dos contidos do curso, unha apreciación máis ampla da materia, e un avanzado sentido de responsabilidade cívica” (Bingle e Hatcher 1995, p. 112).

Organizacións comunitarias = organizacións sen ánimo de lucro que aportan recursos e servizos ás persoas da comunidade, sen importar a súa afiliación. Céntranse en traballos de xustiza social e nas necesidades da comunidade. Por exemplo: FADEM-

GA Plena inclusión Galicia (Federación Galega de Asociacións en Favor das Persoas con Discapacidade Intelectual ou do Desenvolvemento).

Organizacións académicas = organizacións afiliadas á investigación, que xeralmente dependen dunha facultade ou universidade para o seu financiamento e recursos, pero que están dispoñibles a profesores, profesoras e público en xeral. Céntranse na investigación e diseminación de información. Por exemplo: o *Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX)*.

Contextualización

As 7 materias de literatura nas que se incorporou a aprendizaxe a través do voluntariado son todas cuatrimestrais, de 3º e 4º de carreira, cunha media de 10-25 estudantes en cada unha: Activismo e Literatura de Mulleres Negras (2012), Literatura de Mulleres (2014, 2015 e 2017), Narrativas de Escravitude (2014), e Literatura e Xustiza Social (2016). En todas elas, unha parte fundamental do contido son as conexións entre literatura e xustiza social, con especial atención á interseccionalidade de sistemas de opresión coma raza, xénero, sexualidade, clase, relixión, etc., seguindo a perspectiva analítica da feminista afroamericana Kimberlé Crenshaw.

Metodoloxía

Ademais de exames, traballos finais e outros requisitos, os proxectos de aprendizaxe a través do voluntariado constitúen un 20% da nota final da materia e esixen un mínimo de 10-15 horas de voluntariado (10 horas no caso de estudantes de licenciatura; 15 no caso de estudantes de posgra), ao longo de 8 semanas, nunha organización comunitaria ou académica da lista proporcionada. Tanto o alumnado coma as organizacións deben chegar a un acordo sobre o tipo de traballo a desenvolver durante esas 10-15 horas, entendendo que os e as voluntarias deben ter responsabilidades que lles permitan relacionarse co persoal e ca clientela e contribuír de xeito significativo á organización. Por exemplo, as e os estudantes que elixen organizacións académicas traballan con manuscritos e publicacións antigas sobre un tema ou unha figura importante, catalogando información e preparando bibliografías anotadas e índices para uso do público. O alumnado que elixe organizacións comunitarias axuda, por exemplo, a organizar eventos, facer enquisas telefónicas, dar charlas, desenvolver campañas e materiais publicitarios, e dar clases vocacionais a clientes.

O estudantado é avaliado a través de 6 redaccións de reflexión nas que teñe que responder a unha serie de preguntas que conectan a experiencia de voluntariado

cos temas impartidos na materia, ademais de facer referencias aos textos lidos e demostrar a súa capacidade de análise crítica. Ao longo do cuadrimestre, tamén se lles pide que compartan as súas experiencias, dificultades e opinións sobre o que fan nas organizacións, para así aprender dos outros e das outras estudantes e descubrir outros modelos e factores de análise a seguir. En clases con só 10 estudantes, tamén se lles pide unha presentación oral sobre de 10 minutos (10% da nota final) sobre a organización, os servizos prestados e o aprendido, nun foro aberto a profesores e profesoras e a representantes das organizacións colaboradoras, no que se afianzan ou se establecen novas relacións de colaboración entre os e as asistentes. Finalmente, tamén se lle pide ao alumnado e ás organizacións que respondan a unha enquisa de avaliación xeral.

Lista de organizacións colaboradoras a elixir:

Comunitarias

- Axuda contra a violencia de xénero: Women and Children First, Safe Haven (Benton)
- Axuda a comunidades de poucos recursos: Our House, Center for Healing Hearts and Spirits, Better Community Developers
- Dereitos e necesidades da comunidade LGBTQ: Human Rights Campaign, Lucie's Place
- Outras: Planned Parenthood, Children International, American Foundation for Suicide Prevention, Big Brothers, Big Sisters, ONE

Académicas

- Center for Arkansas History and Culture
- Sequoyah National Research Center (estudos amerindios)
- UALR Institute on Race and Ethnicity

Resultados

A aprendizaxe a través do voluntariado require, por parte do profesorado, paciencia (sobre todo polos imprevistos e a necesidade de adaptarse ás circunstancias e de

aprender dos erros), experiencia e moita experimentación. Ao longo dos anos, a base de avaliar e modificar os tipos de organizacións colaboradoras, os servizos prestados, as cuestións que lle pido ao alumnado que teña en conta á hora de escribir as súas reflexións e conexións, e mesmo o grao de participación e o papel que xogo coma mediadora na clase, co estudantado e cas organizacións, vou perfeccionando o meu achegamento a este método pedagóxico e sentíndome máis cómoda e satisfeita cos resultados. O máis difícil de aceptar é o feito de que non todo o estudantado se implica ou rende ao mesmo nivel nos seus proxectos e hai quen perde oportunidades de aprender e de formación para o mundo laboral de hoxe.

Polo xeral, o que sempre atopo nas súas redaccións son referencias ao seu desenvolvemento de competencias. Por exemplo, hai estudantes que tiveron que aprender dende a usar medios de comunicación social (Facebook, Twitter, etc.) como métodos publicitarios e de concienciación do público, ata dixitalizar e catalogar documentos antigos. Todos e todas ven unha melloría nas súas técnicas de comunicación, negociación e análise. Tamén é moi satisfactorio ver o proceso de realización persoal que pasan. Por exemplo, unha das miñas alumnas comentou nunha das súas redaccións: “Inda que só tiña que facer chamadas, eran cruciais para concienciar á xente sobre os candidatos [políticos] que apoian os valores de Planned Parenthood e, polo tanto, a igualdade das persoas que temos úteros. Grazas a esta materia universitaria, proporcionei información crucial (inda que, por desgraza, non tivo o efecto desexado [como se viu no resultado das eleccións]) e a experiencia afianzou a miña paixón pola xustiza social, tanto que estou considerando traballar para a organización”. A súa participación directa e contribucións, grandes ou pequenas, na loita pola xustiza social son o que sempre atopan máis satisfactorio a curto prazo, xa que os seus esforzos teñen un impacto non só dentro da universidade (i.e., as súas cualificacións) senón tamén na sociedade.

Nalgúns casos, a experiencia resulta un exemplo de realización persoal, pero o alumnado apenas establece conexións co contido da materia. Por exemplo, un dos alumnos que traballou cunha organización de apoio a nenos e nenas, escribiu nunha das súas redaccións: “Sei o que é non ter cartos ou oportunidades, pero non hai nada máis importante que ter un sistema de apoio. [...] Ninguén lles está amosando a estes cativos e a estas cativas que pagan a pena e que valen máis que uns poucos cartos. Sei, persoalmente, o que estes nenos e estas nenas necesitan. E coñezo a moitas persoas con experiencias similares que se converteron en prostitutas e traficantes de drogas e no fondo son persoas maravillosas. Igual que a protagonista de *Woman at Point Zero* [Muller en Punto Cero de Nawal El Saadawi], realmente son boas persoas, pero as súas familias [...] non tiveron oportunidades e ninguén cría neles de verdade, así que agora fan o que poden. En 3º xa lles din que son un fracaso e que

os cartos son o único que importa. [...] O único que quero é que sexan felices e que lles vaia ben na vida, porque coñezo e vin a tristeza da vida, e todo o mundo merece unha oportunidade". Neste caso, vemos como o alumno comparte información persoal e vese claramente identificado cos nenos e as nenas que coidaba. Con todo, a pesar de que se involucrou de xeito persoal nas actividades da organización, non facía máis que mencionar puntualmente algunha que outra referencia superficial ás lecturas da clase.

Nos casos de redaccións escritas por estudiantado máis comprometido cos seus proxectos, atópanse exemplos claros de desenvolvemento intelectual e unha capacidade de establecer conexións estreitas entre o voluntariado e o contido da materia. Por exemplo, neste último cuadrimestre, unha das alumnas que traballou no centro de estudos amerindios e á que lle asignaron investigar a vida e obra de Ruth Muskrat Bronson, unha autora e activista nativa americana, escribiu: "As nosas conversas sobre a novela de LeAnne Howe [titulada *Shell Shaker*] e as mulleres Choctaw resaltaron moitos conceptos que se poden relacionar con Bronson e o meu traballo no Centro Nacional de Investigación Sequoyah. Por exemplo, nas conversas sobre *Shell Shaker*, mencionamos o concepto de tribalografía [*tribalography*]. Este concepto é especialmente importante para a miña investigación no centro. A tribalografía subliña a importancia dos valores da comunidade sobre o individuo e, xeralmente, implica un ciclo de creación, transformación e unificación da tribo. Na novela, Howe subliña a importancia da familia e da tribo, revelando a súa historia". A alumna non só demostra a súa capacidade de definir conceptos cruciais cubertos na clase, senón que, máis adiante, inclúe citas da novela como referencia, proporcionando unha análise crítica do texto— cousas que ten que practicar e tamén vai ter que facer, de xeito máis formal, no seu traballo final. Nótese tamén a tendencia da alumna a utilizar termos inclusivos coma "conversas" e "mencionamos", cos que se presenta a experiencia educativa coma participatoria e de grupo. A estudante continúa reflexionando sobre a novela que limos para clase e os textos cos que traballou no centro de investigación: "O libro de Bronson, *Os indios tamén son xente*, critica a asimilación total e propón preservar a súa cultura tribal. Parte do concepto de tribalografía é o proceso de unificar a experiencia tribal do pasado e do presente. O libro de Bronson explica o pasado da súa tribo e dos pobos nativos americanos, pero tamén reconece o valor da educación e relixión que a asimilación pode ofrecer. [...] en xeral intenta que a xente entenda por que o seu pobo practica certos rituais e por que se comportan do xeito que fan. Suxire que, se os pobos nativos americanos foron capaces de reter partes centrais da súa experiencia pasada, pode que teñan que aceptar outras facetas da 'nova' experiencia. Polo tanto, o libro de Bronson intenta atopar unha forma de mesturar con éxito as experiencias vellas e novas da tribo para poder

satisfacer a ambos lados". En todo momento, a alumna amosa conexións sobre o aprendido na clase e o que aprendeu facendo de investigadora voluntaria, enriquecendo ambas experiencias. E por suposto, eu tiven a oportunidade de descubrir unha autora pouco coñecida, da que nunca escoitara falar.

Outros factores a ter en conta

- Vantaxes de colaborar con organizacións comunitarias:
- Abertas despois de horas de oficina e ás veces na fin de semana.
- Aprendizaxe centrada no desenvolvemento de competencias.
- Contactos, oportunidades laborais e contratación de estudantes.
- Experiencia do mundo "real" = realización persoal.

Inconvenientes de colaborar con organizacións comunitarias

- Locais fóra do campus = dificultades co transporte.
- Falta de entendemento do concepto de aprendizaxe a través do voluntariado por parte dalgúns organizacións, que ás veces requiren traballo irrelevante para a materia.
- Ao alumnado cústalle máis establecer conexións entre o voluntariado e os contidos da materia, polo que necesita máis guía.
- Menos desenvolvemento intelectual dos alumnos e as alumnas.
- Comentarios mínimos nas enquisas sobre a contribución do estudantado. Os resultados das enquisas de avaliación son sempre elevados (posiblemente porque a persoa da organización cubre as avaliacións con présa).

Vantaxes de colaborar con organizacións académicas

- Situadas no campus ou preto (na maioría dos casos).
- Aprendizaxe centrada en contido e información.
- Conexións claras entre o servizo prestado e os contidos da materia.

- Perfeccionamento de competencias de investigación.
- Desenvolvemento intelectual do alumnado.
- Suxestións específicas sobre as contribucións do estudiantado e sobre a satisfacción da organización.

Inconvenientes de colaborar con organizacións académicas

- Horarios de oficina; fins de semana non sempre dispoñibles.
- Énfase nas competencias orientadas á investigación, semellantes ás aprendidas en clase = poucas competencias “novas”.
- Menos realización persoal (a experiencia non é tan transformativa ou revolucionadora, coma no caso dos e das estudantes que traballan con organizacións da comunidade)

CONCLUSIÓN

A aprendizaxe a través do voluntariado, tal e como indican Eyler et al. (2011), beneficia non só ao alumnado, senón tamén aos programas de estudio, ao profesorado, ás facultades e universidades e á comunidade. Os resultados obtidos nas 7 materias nas que se incorporou aprendizaxe a través do voluntariado ilustran cada un dos factores identificados por Eyler et al. (2011). A pesar do tempo de preparación e loxística, as dificultades de acomodar as necesidades de estudantes con responsabilidades familiares e profesionais ou sen medio de transporte, ou a variedade da calidade do traballo e das conexións establecidas entre a experiencia na organización e o contido da materia, a resposta dos e das estudantes, das organizacións colaboradoras, do profesorado e da universidade é positiva en tódolos aspectos. No caso das miñas materias, o meu alumnado contribuíu un total de 950 horas de voluntariado na comunidade. Houbo varias ofertas de emprego e oportunidades de establecer conexións laborais para o alumnado. Todos e todas adquiriron experiencia laboral e desenvolveron competencias. Pero os resultados máis distinguidos foron unha maior concienciación sobre as necesidades da comunidade, a contribución directa e significativa na loita pola igualdade e a xustiza social, o desenvolvemento de relacións produtivas entre a universidade/facultade e a comunidade, a formación dun sentimento de comunidade na clase entre o alumnado e a correlación entre o compromiso co proxecto e a aprendizaxe fóra do centro gravitacional do profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Balliet, Barbara J., and Kerrissa Hefferman, ed. (2000): *The Practice of Change: Concepts and Models for Service-Learning in Women's Studies*, American Association for Higher Education.

Bringle, Robert G. and Julie A. Hatcher (1995): "A Service-Learning Curriculum for Faculty", *Michigan Journal of Community Service-Learning* 2.1, (112-122).

Crenshaw, Kimberlé (1989): "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum* 1, (139-167).

Danielson, Susan, and Anne Marie Fallon, eds. (2007): *Community-Based Learning and the Work of Literature*, Anker, Bolton.

Eyler, Janet S., Dwight E. Giles, Jr., Christine M. Stenson, and Charlene J. Gray (2011): "At A Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000", en *Introduction to Service-Learning Toolkit: Readings and Resources for Faculty*, Campus Compact, Boston, (15-19).

Howard, Jeff, ed. (1993): *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*, Office of Community Service Learning P, U of Michigan, Ann Arbor.

Howe, LeAnne (2001): *Shell Shaker*, Aunt Lute Books, San Francisco.

Saadawi, Nawal El (2015): *Woman at Point Zero*, Zed Books, Londres.

Prácticas docentes innovadoras
con perspectiva de xénero
nas aulas universitarias

Área

2



UNHA ENXEÑEIRA OU CIENTÍFICA EN CADA COLE

Calvo Iglesias, Encina e Pérez Comuñas, M^a José

Departamento de Física Aplicada

Universidade de Santiago de Compostela

encina.calvo@usc.es mariajp.comunas@usc.es

López Martínez, Paula

Departamento de Electrónica e Computación, investigadora do CITIUS

Universidade de Santiago de Compostela

p.lopez@usc.es

Aymerich, María; Bao Varela, M^a Carmen e Flores Arias, M^a Teresa

Área de Óptica do Departamento de Física Aplicada

Universidade de Santiago de Compostela

maria.aymerich@usc.es carmen.bao@usc.es maite.flores@usc.es

García Fandiño, Rebeca

Investigadora do CIQUP

reb@fc.uc.pt

Costas, Natalia e Rodríguez Malmierca, M^a José

Investigadoras do CESGA

natalia@cesga.es mjrm@cesga.es

Cernadas García, Eva

Departamento de Electrónica e Computación, investigadora do CITIUS

Universidade de Santiago de Compostela

eva.cernadas@usc.es

Hospido, Almudena e Roibás, Laura

Departamento de Enxeñería Química

Universidade de Santiago de Compostela

almudena.hospido@usc.es laura.roibas.cela@usc.es

Ling, Josefina F.

Área de Astronomía e Astrofísica

Encina Calvo Iglesias; M^a José Pérez Comuñas; Paula López Martínez; María Aymerich; M^a Carmen Bao Varela; M^a Teresa Flores Arias; Rebeca García Fandiño; Natalia Costas; M^a José Rodríguez Malmierca; Eva Cernadas García; Almudena Hospido; Laura Roibás; Josefina F. Ling; Ana M^a García Deibe; M^a Raquel Domínguez González; Laura Acevedo; Dolores Pérez; M^a Jesús Taboada Iglesias; Elena López Lago; Eva Aguayo

Investigadora do Observatorio Astronómico Ramón María Aller
Universidade de Santiago de Compostela
josefinaf.ling@usc.es

García Deibe, Ana M^a
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
ana.garcia.deibe@usc.es

Domínguez González, M^a Raquel
Departamento Química Analítica
Universidade de Santiago de Compostela
mraquel.dominguez@usc.es

Acevedo, Laura e Pérez, Dolores
CIQUS e Departamento Química Orgánica
Universidade de Santiago de Compostela
lauraalicia.acevedo@usc.es dolores.perez@usc.es

Taboada Iglesias, M^a Jesús
Área de Ciencias da Computación e Intelixencia Artificial
Universidade de Santiago de Compostela
maria.taboada@usc.es

López Lago, Elena
Área de Óptica do Departamento de Física Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
elena.lopez.lago@usc.es

Aguayo Lorenzo, Eva
Oficina de Igualdade de Xénero
Universidade de Santiago de Compostela
oix@usc.es

RESUMO

Nesta comunicación, presentamos o proxecto *Unha enxeñeira ou científica en cada cole* organizado pola Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela (USC) en colaboración co Concello de Santiago de Compostela. Esta iniciativa pretende incentivar a presenza de

rapazas en carreiras relacionadas coas disciplinas STEM (ciencia, enxeñería, tecnoloxía e matemáticas), mediante actividades didácticas nos centros educativos que rachen cos estereotipos sexistas da nosa sociedade.

A actividade didáctica consistiu na realización de dezanove obradoiros, dirixidos a nenas e nenos de 5º ou 6º de primaria e realizados nos meses de setembro e outubro de 2016. Os obradoiros foron impartidos por profesoras ou investigadoras da USC e do Centro Superior de Computación de Galicia (CESGA) para crear referentes femininos e incentivar a presenza de rapazas no ámbito científico tecnolóxico. Ademais, estes obradoiros amosaron a relación da ciencia e da tecnoloxía coa nosa vida cotiá e serviron para achegar ao alumnado a estas disciplinas dun xeito lúdico.

PALABRAS CLAVE

Estereotipos de xénero, igualdade, ciencia, tecnoloxía, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

Científicas e ingenieras deben ir a las escuelas y ser referentes para las niñas
Marta Macho

Segundo o informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario español Curso 2015/16* as mulleres son maioría no alumnado universitario, pero a súa presenza é minoritaria en carreiras científico-técnicas (menos do 25%). Por iso para rachar con esa fenda de xénero na ciencia e na tecnoloxía é de grande importancia contar con referentes femininos que sirvan de modelos a nenas e adolescentes para motivalas nos estudos relacionados coas disciplinas STEM.

Nos últimos anos, leváronse a cabo distintas iniciativas para atraer alumnas a estas disciplinas. Entre elas, o *Programa DIANA do Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades*, *Una ingeniera en cada cole* posta en marcha por la Asociación de Mujeres Científicas y Tecnólogas de Aragón (AMIT Aragón), o proxecto *ICT Go Girls!*, coordinado polo CESGA (Rodríguez Malmierca, Ilijic, Fernández Morante, Cebreiro, López e Wolf, 2013) ou a celebración do *Girls' Day* nalgunhas escolas técnicas. E máis recentemente, o 11 de febreiro de 2017, a celebración do Día Internacional das Mulleres e as Nenas na Ciencia (unha data declarada por Nacións Unidas no 2015).

Nesta mesma liña, a Oficina de Igualdade de Xénero da USC e o Concello de Santiago puxeron en marcha o proxecto *Unha enxeñeira ou científica en cada cole*, co

fin de mudar os estereotipos que identifican científico con masculino. Na seguinte sección describimos brevemente esta actividade.

ACTIVIDADE UNHA ENXEÑEIRA OU CIENTÍFICA EN CADA COLE

A actividade que presentamos nesta comunicación consistiu na realización de obradoiros de temáticas moi variadas: astronomía, programación, química divertida, supercomputadores, física divertida, xogos coa luz, informática visual aplicada á bioloxía, pegada ecolóxica, realidade virtual e aumentada ou intelixencia artificial. Os obradoiros dunha hora de duración estaban dirixidos ao alumnado de 5º e 6º de primaria de seis colexios públicos do Concello de Santiago (Aguayo e Calvo, 2017). A continuación, proporcionamos unha breve descrición dos mesmos.

TÍTULO: *A programación é cousa de nen@s*



RELATORA: Paula López Martínez, profesora do departamento de Electrónica e Computación e investigadora do CITIUS.

DESCRICIÓN: Conxunto de actividades orientadas a explicarlle ós nenos que, en realidade, eles xa saben programar.

TÍTULO: *Xogando coa luz*



RELATORAS: María Aymerich, M^a del Carmen Bao Varela e María Teresa Flores Arias, investigadora e profesoras da Área de Óptica.

DESCRICIÓN: Achegar dunha forma lúdica ao alumnado a contidos da física da luz que teñen relación coa nosa vida diaria.

TÍTULO: *Aprendendo Química a través da Realidade Virtual e a Realidade Aumentada*



RELATORA: Rebeca García Fandiño, investigadora do CIQUP.

DESCRICIÓN: Este obradoiro pretende amosar ao alumnado a utilidade das novas tecnoloxías, tales como a Realidade Virtual e a Realidade Aumentada para facer da Química unha materia divertida e fácil de entender.

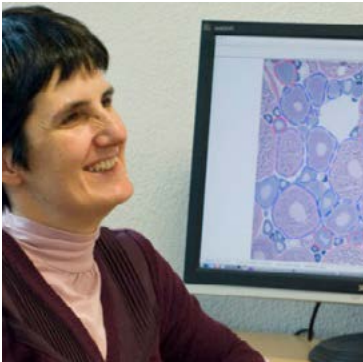
TÍTULO: *Falando cos superordenadores*



RELATORAS: Natalia Costas e María José R. Malmierca investigadoras do CESGA.

DESCRICIÓN: Introducción ao Centro de Supercomputación de Galicia e á supercomputación. Actividade interactiva: Actividade de introdución á programación con Scratch.

TÍTULO: *Informática visual aplicada á bioloxía*



RELATORA: Eva Cernadas García profesora do departamento de Electrónica e Computación e investigadora do CITIUS.

DESCRICIÓN: Mostrar ao alumnado que os ordenadores non só serven para acceder a internet ou aplicacións de oficina. Nesta actividade ensínase un programa informático que realiza medidas cuantitativas sobre imaxes microscópicas de bioloxía.

TÍTULO: *A túa pegada no planeta*



RELATORAS: Almudena Hospido e Laura Roibás, profesora e investigadora de Enxeñería Química.

DESCRICIÓN: Neste obradoiro, os nenos e nenas poderán calcular dunha forma divertida a pegada do carbono da súa actividade diaria e ver as implicacións das súas decisións.

TÍTULO: *Buscando estrelas*



RELATORA: Josefina F. Ling, profesora de Astronomía da USC e investigadora do Observatorio Astronómico Ramón María Aller.

DESCRICIÓN: Fundamentos e características dun planisferio celeste. Manexo básico para a busca das estrelas máis brillantes e a identificación de constelacións do hemisferio boreal.

TÍTULO: *So facemos química cando imos ao laboratorio?*



RELATORAS: Ana M^ª García Deibe, profesora do Departamento de Química Inorgánica, e M^ª Raquel Domínguez, profesora do Departamento de Química Analítica.

DESCRIPCIÓN: Realización dun obradoiro para fomentar a aprendizaxe da química mediante a experimentación directa con materiais e obxectos da vida cotiá.

TÍTULO: *Física divertida*



RELATORAS: María José Pérez Comuñas e Encina Calvo Iglesias, profesoras do Departamento de Física Aplicada.

DESCRIPCIÓN: Realización dun obradoiro para fomentar a aprendizaxe da física (mecánica e fluídos) a través de actividades manipulativas, mediante a experimentación directa con materiais e obxectos cotiás.

TÍTULO: *A maxia da Química*



RELATORAS: Dolores Pérez, directora adxunta do CIQUS, e Laura Acevedo, técnica do CIQUS.

DESCRIPCIÓN: Obradoiro con demostracións visualmente sorprendentes e experimentos divertidos realizados polo propio alumnado, que ilustran a importancia da química como a ciencia da transformación da materia.

TÍTULO: *Intelixencia Artificial: O significado da intelixencia*



RELATORA: María Jesús Taboada Iglesias, profesora da Área de Ciencias da Computación e Intelixencia Artificial.

DESCRIPCIÓN: Nesta actividade centrarémonos en introducir que é un programa de computador, e ver que todo o que fan implica simplemente seguir unhas instrucións escritas polos chamados «programadores».

TÍTULO: Luz, color e sombra



RELATORA: Elena López Lago, profesora da Área de Óptica.

DESCRIPCIÓN: Obradoiro consistente na fabricación dun espectrómetro caseiro. Con el, o alumnao descubriu que a luz está formada pola mestura de radiación de distintos cores, que é característica de cada fonte de luz e á que lle debe a súa tonalidade.

Esta actividade tivo moi boa acollida, tanto por parte do alumnado como das profesoras responsables dos grupos de primaria onde se impartiron os obradoiros (Aguayo y Calvo, 2016). Ademais, conseguimos chegar a un importante número de nenas e nenos (466 estudantes) de colexios de Santiago de Compostela.

CONCLUSIONES

A actividade *Unha enxeñeira ou científica en cada cole* desenvolveuse durante o inicio do curso 2016-17 en 6 colexios públicos do Concello de Santiago, contribuíndo a despertar o interese pola ciencia e tecnoloxía e proporcionando referentes femininos que sirvan de modelos a nenas e adolescentes para motivalas nos estudos relacionados coas disciplinas STEM.

A experiencia foi moi satisfactoria, tanto para as profesoras e investigadoras que impartiron os obradoiros como para o profesorado de primaria. Por iso, agardamos que teña continuidade nos próximos cursos e chegar a máis centros de primaria.

AGRADECEMENTOS

Á Concellaría de Igualdade, Desenvolvemento Económico e Turismo de Santiago de Compostela e aos colexios que participaron nesta actividade (Ceip Lamas de Abade, Ceip López Ferreiro, Ceip Mestre Rodríguez Xixirei, CEIP Pio XII, CEIP Ramón Cabanillas e CEIP Vite I).

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, Eva e Calvo, Encina (2017): "Visibilizando a científicas e ingenieras en centros de Educación Primaria", en Cobos Sanchiz, D.; López-Meneses, E.; Martín Padilla, A. H.; Molina-García, L. & Jaén Martínez, A. (Eds.). *INNOVAGOGÍA 2016. III*

Encina Calvo Iglesias; M^a José Pérez Comuñas; Paula López Martínez; María Aymerich; M^a Carmen Bao Varela; M^a Teresa Flores Arias; Rebeca García Fandiño; Natalia Costas; M^a José Rodríguez Malmierca; Eva Cernadas García; Almudena Hospido; Laura Roibás; Josefina F. Ling; Ana M^a García Deibe; M^a Raquel Domínguez González; Laura Acevedo; Dolores Pérez; M^a Jesús Taboada Iglesias; Elena López Lago; Eva Aguayo

Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016. AFOE Formación: Sevilla, (305 -311).

Fernández Vallejo, Marta “Científicas e ingenieras deben ir a las escuelas y ser referentes para las niñas”. *El Correo*. (en línea). 15 de enero de 2017. <http://www.elcorreo.com/alava/araba/201701/15/cientificas-ingenieras-deben-escuelas-20170114180323.html>. Consultado: 28/3/2017.

Rodríguez Malmierca, M^a José; Ilijic, Bozica; Fernández Morante, Carmen; Cebreiro López, Beatriz e Wolf, Birgit (2014): *ICT-Go-Girls! Manual para Centros Educativos. Promoviendo el espíritu emprendedor a través de las TIC*. http://ictgogirls.eu/sites/default/files/ICTGoGirls_Handbook_for_Schools_ES.pdf. Consultado: 25/3/2017.

Una ingeniera en cada cole. <https://www.facebook.com/1ingenierAxcole/>. Consultado: 25/3/2017

11 de febrero. Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. <https://11defebrero.org/>. Consultado: 25/3/2017.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2015). Programa DIANA. <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/sociedadInfo/formacion/docs/DIANAINformacion.pdf>. Consultado: 3/3/2017.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Datos y Cifras del Sistema Universitario español Curso 2015/16. <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>. Consultado: 26/3/2017.

INVESTIGAS CON NÓS? A PAISAXE VEXETAL E OS NOMES DA TERRA CHÁ NO MARCO DA INICIATIVA 11 DE FEBREIRO

Calvo Iglesias, M. Silvia
Investigadora Colaboradora
Departamento Xeociencias Mariñas e Ordenación do Territorio
Universidade Vigo
silvia.calvo@uvigo.es

Calvo Iglesias, Encina
Departamento Física Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
encina.calvo@usc.es

RESUMEN

A actividade *Investigas con nós?. A paisaxe vexetal e os nomes da terra chá* forma parte do conxunto de actividades organizadas para conmemorar O día Internacional das Mulleres e as Nenas na Ciencia, e aparece na páxina web da Iniciativa 11 de febreiro de 2017.

Esta experiencia didáctica consistiu en dúas charlas impartidas no IES Trapero Pardo da Terra Chá, a primeira dirixida ó alumnado de ESO e a segunda ó alumnado de Bacharelato e FP Básica. Os obxectivos destas charlas foron visibilizar as contribucións das mulleres á ciencia, proporcionar referentes femininos na investigación e espertar o interese e a curiosidade de alumnado polo coñecemento da paisaxe vexetal, en especial a da súa contorna.

PALABRAS CLAVE

Científicas, igualdade, estereotipos, visibilización das mulleres na ciencia, paisaxe vexetal.

INTRODUCCIÓN

En España, as mulleres somos maioría nos estudos universitarios agás as relacionadas co eido científico tecnolóxico (MECD, 2017). En Galicia, a situación é similar, a presenza de mulleres é moi elevada nas Ciencias da Saúde e moi baixa entre o alumnado das Enxeñerías e Arquitectura, inferior ao 30 % (Xunta de Galicia, 2017). Segundo os datos do informe *Científicas en cifras 2015*, no campo da investigación hai unha importante proporción de mulleres, 40%, mais a representación feminina nos postos de decisión aínda é moi baixa.

As razóns desta baixa representación feminina na ciencia e na tecnoloxía, teñen que ver coa presenza de estereotipos sexistas na nosa sociedade e a falta de referentes femininos no eido escolar e profesional para as nenas. Lembremos a pouca presenza feminina nos manuais escolares, onde as mulleres son o 7,5% dos referentes culturais e científicos (López-Navajas, 2014). Co fin de promover o acceso e plena participación das mulleres e as nenas na ciencia a Asamblea Xeral das Nacións Unidas declarou o 11 de febreiro Día Internacional da Muller e a Nena na Ciencia en decembro de 2015. O ano pasado esta data pasou case desapercibida no noso país, mais en 2017 a Iniciativa 11 de febreiro (<https://11defebrero.org/>) conseguiu visibilizar 330 actividades a través da súa páxina web (Calderón, 2017).

Na nosa comunidade autónoma, as actividades para celebrar esta data tiveron lugar en museos, bibliotecas, librerías, centros de investigación, colexios de primaria e institutos de educación secundaria. Dentro dos institutos houbo unha exposición de carteis con máis de 100 biografías de mulleres científicas que elaborou o alumnado de 4º ESO do IES Cacheiras en Teo, o obradoiro *Matemáticas, esas descoñecidas* no IES nº 1 de Ribeira, a actividade *Protexendo os grandes simios: Jane Goodall, Dian Fossey e Biruté Galdikas* e dúas charlas da divulgadora científica Alba Aguión no IES Auga da Laxe de Gondomar, e por último no IES Traperero Pardo as charlas *Investigas con nós?. A paisaxe vexetal e os nomes da Terra Chá* que describiremos na seguinte sección.

INVESTIGAS CON NÓS? A PAISAXE VEXETAL E OS NOMES DA TERRA CHÁ

O noso obxectivo nestas charlas foi dobre, en primeiro lugar visibilizar o papel das mulleres na ciencia no marco da iniciativa do 11 de febreiro, por medio da reflexión sobre os estereotipos na ciencia, de exemplos de mulleres científicas e tecnólogas, e do relato en primeira persoa dunha experiencia de investigación realizada por

unha enxeñeira. Por outra banda, con estas charlas se pretendía tamén espertar a curiosidade e fomentar a participación do alumnado, en particular feminino, nun proxecto de investigación e innovación educativa incluído no Fitofaladoiro, do Plan Proxecta da Xunta de Galicia, titulado *Uso de novas tecnoloxías da información e comunicación para a integración do coñecemento local sobre a paisaxe vexetal da Terra Chá*. Polo tanto, cada unha das charlas estruturouse en tres seccións, a primeira sobre o papel da muller na ciencia e a conmemoración do 11 de febreiro, a segunda centrada no relato da experiencia dunha investigadora sobre a paisaxe vexetal e os nomes da Terra Chá e a terceira, sobre como participar no proxecto de investigación e innovación educativa vencellado ó Fitofaladoiro. A primeira charla foi realizada co alumnado de ESO e a segunda co alumnado de Bacharelato e primeiro de Formación Profesional Básica. Para a difusión das charlas empregouse o material deseñado pola iniciativa 11 de febreiro, empregado tamén como portada na presentación Prezi empregada como soporte audiovisual.

Cada charla comezou cunha reflexión sobre o papel da muller na ciencia, cunha primeira diapositiva (Figura 1) na que amosábanse catro persoas, dúas mulleres e dous homes, e preguntouse ó alumnado: Quen fai ciencia?



Figura 1. Diapositiva con fotografías obtidas de internet de Albert Einstein, Hedy Lamarr, Temple Grandin e Carlos de Inglaterra nunha visita a unha fábrica.

As respostas foron variadas, se ben cabe destacar que na primeira charla, o alumnado de primeiro e segundo de ESO (Figura 2) destacou pola súa elevada participación ó longo de toda a charla. Na primeira charla dúas alumnas observaron que a muller de vermello tiña que ser científica posto que a charla trataba de mulleres científicas, ademais, a maioría de alumnado identificou a Einstein como científico (aínda que non todos coñecían o seu nome) e houbo algúns alumnos e alumnas que identifi-

caron os dous homes vestido de branco como científicos. Curiosamente ninguén entre o alumnado e profesorado asistente identificou a Hedy Lamarr, a enxeñeira inventora da tecnoloxía precursora do GPS e wifi, como científica ou tecnóloga (Figura 1). Na segunda charla, o alumnado, de forma xeral identificou como científicos soamente ós persoeiros masculinos que aparecían nas diapositivas (Figura 3). Cualitativamente, non se observaron diferencias significativas en canto ó xénero no grao de participación e interacción do alumnado durante as charlas, aínda que a participación foi inferior á charla anterior. En ambas charlas a diapositiva da Figura 1 e as respostas á cuestión, deron pé a unha reflexión sobre os estereotipos, en concreto os que identifican o eido científico como unha profesión masculina e que aínda hoxe seguen vixentes na nosa sociedade. A continuación, fíxose unha breve mención mediante vídeos de youtube á biografía da enxeñeira, inventora e actriz Hedy Lamarr (<https://www.youtube.com/watch?v=VyDsk0gwnfk>) e da zoóloga e divulgadora do autismo Temple Grandin (<https://www.youtube.com/watch?v=cpkNOJdXRpM>).



Figura 2. Imaxe que recolle un dos momentos da participación do alumnado de ESO na charla do 11 de Febreiro.



Figura 3. Imaxe que recolle un dos momentos da participación do alumnado de Bacharelato e FP Básica na charla do 11 de Febreiro.

Posteriormente explicouse o significado do 11 de febreiro, facendo fincapé en que aínda no día de hoxe, as mulleres seguen enfrontándose a barreiras que lles impiden participar plenamente na ciencia. Co fin de promover a visibilidade dos aportes da muller na ciencia preparouse un listado de 11 mulleres salientables (Hipatia de Alexandría, Hildegard von Bingen, Sybilla Merian, Elizabeth Blackwell, Caroline Herschel, Mary Anning, Florence Nightingale, Marie Curie, Rita Levi-Montalcini, Rosalind Franklin e M^a Teresa Toral), así como de 11 películas que tratan a biografía de mulleres salientables polas súas contribucións á ciencia (*Figuras ocultas*, *Temple Grandin*, *Visión*, *Sufraxistas*, *Gorilas na néboa*, *A viaxe de Jane* e *Ágora*), ou nas que as mulleres ten un rol salientable no uso da ciencia e tecnoloxía (e.g.: *Contact*, *Gravity*, *Gattaca* e *Wall-e*). Trátase dunha escolma reducida, na que tratouse de amosar diferentes períodos da historia e algúns dos diferentes campos, nos que as mulleres fixeron aportacións significativas, en particular con exemplos nas ciencias naturais e a botánica para vencello ó noso proxecto de centro, incluíndo científicas galardoadas cos Premios Nobel. Para esta elección tívose en conta os exemplos referenciados na bibliografía existente (Aguinagalde e col., 2011; Calvo Iglesias, 2016; Muñoz Paéz, 2017) así como a información divulgada a través do blog da Cátedra de Cultura Científica da Universidad del País Vasco *Mujeres con Ciencia* (<http://mujeresconciencia.com>) e da iniciativa do 11 de febreiro. Este listado presentouse como diapositiva e foi distribuído como folleto en formato papel entre tódolos asistentes ás charlas (Figura 4).

Na segunda parte, amosouse un exemplo de investigación liderada por unha enxeñeira no eido do estudo da paisaxe vexetal e da toponimia, co fin de visibilizar e proporcionar referentes femininos ás rapazas na enxeñería e na investigación. A exposición estivo centrada na comarca da Terra Chá, contorno inmediato do alumnado do centro, e enfocado o estudo dos nomes, do seu significado e pegada no territorio e na sociedade, e como poden ser unha fonte de información moi relevante para coñecer a evolución da paisaxe. Esta temática estaba fortemente vencellada á derradeira parte da charla, posto que o proxecto de investigación e innovación divulgativa do centro ten como obxectivo fundamental o coñecemento e divulgación dos nomes de plantas en galego segundo as comunidades locais. Invitouse a todo o alumnado, e en particular, ás alumnas, a converterse en investigadoras e a recoller o coñecemento local sobre as plantas da comarca. En canto, á posible influencia destas charlas na implementación do noso proxecto de investigación e innovación educativa, aínda en proceso, obsérvase no referente á participación provisional do alumnado no mesmo, que no caso dos grupos que traballan no proxecto dentro da aula co profesorado, non existe diferenza de xénero cando a participación é obrigatoria (actividade incluída na programación da materia e traballada dentro da aula).

Non obstante, cando a participación é voluntaria (actividade non traballada dentro da aula) os traballos presentados corresponden na súa maioría a rapazas. Nun futuro sería interesante coñecer, o peso feminino no desenvolvemento deste proxecto, así como se a iniciativa realizada no marco do 11 de febreiro tivo efectivamente un impacto positivo na súa motivación. Por último, gustaríanos comentar que neste proxecto de innovación educativo foméntase o emprego das novas tecnoloxías entre o alumnado e danse a coñecer exemplos de aplicación da tecnoloxía a outros eidos. Isto podería contribuír a atraer a máis alumnas ao eido científico tecnolóxico amosando que “A tecnoloxía non ten xénero ou é feminina” como dicía recentemente Nuria Oliver, premio Ada Byron 2016 á muller tecnóloga (Maroto, 2017)

CONCLUSIÓNS

Neste traballo, presentamos unha experiencia educativa realizada no marco da iniciativa do 11 de febreiro consistente na organización de dúas charlas para o alumnado de ESO e Bacharelato do IES da Terra Chá Trapero Pardo (Castro Riberas de Lea, Lugo). O noso obxectivo foi visibilizar o papel das mulleres na ciencia, por medio da reflexión dos estereotipos e proporcionando exemplos de 11 mulleres salientables. Por outra banda, pretendíamos fomentar a participación do alumnado, en particular feminino, no proxecto de investigación e innovación educativa do centro.

As respostas do alumnado amosaron a persistencia de estereotipos de xénero na ciencia, para o cal desexamos que coa reflexión sobre estes así como a visibilización de mulleres salientables e o exemplo de investigación, poder contribuír a superar esa barreira e fomentar así unha maior participación feminina na ciencia e tecnoloxía

AGRADECEMENTOS

Ó IES Trapero Pardo da Terra Chá en Castro Riberas de Lea por acoller esta actividade.



11 Febreiro Día Internacional da muller e a nena na ciencia

Material compilado por F. CAI VO IGI FSIAS & S. CAI VO IGI FSIAS (2017)

11 Científicas



HIPATIA (370-415). Filósofa, astrónoma e matemática. Inventou un planisferio construído un astrolabio plano e un hidroscoPIO



HILDEGARD VON BINGEN (1098-1179). Médica, música, escritora e relixiosa. Destaca a súa obra *Physica* na que recolle o uso medicinal das plantas



SIBILLA MERIAN (1647-1717). Ilustradora, botánica e entomóloga.



ELIZABETH BLACKWELL (1707-1758). Ilustradora e botánica. No seu honor nomeouse o xénero *Blackwellia*



CAROLINE H. HERSCHEL (1750-1822). Soprano e astrónoma, descubriu 8 cometas, 560 estrelas e 2500 nebulosas



MARY ANNING (1700-1847) Paleontóloga que descubriu os primeiros fósiles de reptiles marinos xurásicos.



FLORENCE NIGHTINGALE (1820-1910) Enfermeira, coa súa xestión contribuíu a reducir o índice de mortandade nos hospitais militares



MARIE CURIE (1867-1934) Premio Nobel de física con P. Curie & Becquerel en 1903 e o Premio Nobel de química en 1911.



RITA LEVI-MONTALCINI (1899-2012) Premio nobel en neurobioloxía



ROSALIND FRANKLIN (1920-1958) Química e cristalógrafa que obtivo as primeiras imaxes do ADN



M. TERESA TORAL (1911-1994) Química, farmacéutica e artista grabadora da xeración do 27

11 Películas



Sobre as científicas e tecnólogas da NASA



Zoóloga, etóloga e divulgadora sobre autismo



Biografía de Hildegard Von Bingen



Hertha Ayrton (1854-1923) Sufrajista, inventora, enxeñeira



Dian Fossey (1932-1985) Primatóloga



Jane Goodall (1934-) Primatóloga



Sobre Hipatia de Alejandria



Dra. Stone enxeñeira que repara o Hubble



Sobre Hipatia de Alejandria



Dra. Arroway busca sinais de intelixencia extraterrestre



Dra. Arroway busca sinais de intelixencia extraterrestre



Dra. Arroway busca sinais de intelixencia extraterrestre



Máis información:
 Calvo Iglesias, F. (2016). El no lugar de las científicas. <http://mujeresempoderadas.com/2016/11/04/el-no-lugar-de-las-cientificas/>
 Aginalde et al. Mujeres en la ciencia. Guía didáctica sobre el papel de la mujer en la historia de la ciencia <http://www.edu.us/Escuelas/asturias/IAstronomas/ES.pdf>
 Imaxes de google e wikipedia

Figura 4. Folleto deseñado para as charlas do 11 de Febreiro con 11 mulleres salientables e 11 películas sobre biografías de científicas e sobre mulleres tecnólogas ou científicas.

BIBLIOGRAFÍA

Aginagalde Nafarrate, Alexander; Aginagalde Nafarrate, Jone; Alegría Ezquerro, Pedro; Ibáñez Torres, Raúl; Lozano Rojo, Álvaro e Macho-Stadler, Marta. (2011): *Mujeres en la ciencia. Guía didáctica sobre el papel de la mujer en la historia de la ciencia*. <http://www.ehu.eus/astronomasbilbao/AAstronomasES.pdf>. Consultado 30/03/2017

Calvo Iglesias, Encina (2016): *El no-lugar de las científicas*. Conferencia en el ciclo Emakumeek zientzia egiten dute / Ellas hacen ciencia 2016. <http://mujeresconciencia.com/2016/12/04/el-no-lugar-de-las-cientificas/>. Consultado 30/03/2017

Calderón, M^a José (2017): "Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia". *Revista de Física*, 31, 23.

López Navajas, Ana (2014): "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada". *Revista de Educación*, 363, (282-308).

Maroto, Voro. "Hay que enseñar a las niñas que la tecnología no tiene género o es femenina" *El diario.es* [en línea]. 31 de marzo de 2017. http://www.eldiario.es/cv/Nuria-Oliver-mujeres-tecnologia_0_626787538.html. Consultado: 4/04/ 2017

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015/16*. <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>. Consultado: 30/3/2017.

Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (2017). *Científicas en cifras 2015*. http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Presentacion_2015_SEIDI.pdf. Consultado: 4/4/2017.

Mujeres con ciencia (2017): *Efemérides de mujeres en la ciencia*. <http://mujeresconciencia.com/>. Consultado: 30/3/2017.

Muñoz Paéz, Adela (2017): *Sabias, la cara oculta de la ciencia*. Editorial Debate, Barcelona.

Xunta de Galiza (2017). *VII Plan Estratégico de Galicia para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes 2017-2020*. http://igualdade.xunta.gal/sites/default/files/files/documentos/vii_planigualdade_20170403_galego_1.pdf. Consultado 16/05/2017.

IGUALDAD, CIENCIA Y ARTE

Cimadevila, Margarita ARSCIENCIA

mcimadevila@gmail.com www.cimadevila.tk www.arsciencia.org

RESUMEN

Se presentan dos exposiciones de pintura en las que se relaciona igualdad, ciencia y arte. Sus objetivos son dar a conocer el papel de la mujer en la ciencia y luchar por la igualdad de género, teniendo además un carácter divulgativo y didáctico.

PALABRAS CLAVE

Igualdad de género. Ciencia. Arte. Divulgación. Didáctica.

La importancia de dar a conocer el papel de la mujer en el mundo de la ciencia y de luchar por la igualdad de género, tanto en el mundo de la ciencia como en la vida, son los objetivos primordiales de las exposiciones de pintura:

- Ciencia EX AEQUO. Muestra, pone en valor y rinde homenaje a la labor de todas las científicas a lo largo de los tiempos. El trabajo realizado por doce pioneras de la ciencia, a principios del siglo XX, es la fuente de inspiración de dicha exposición.
- Ciencia & Vanguardia. Versa sobre científicas y científicos que estuvieron en la vanguardia de la ciencia y de la vida, trabajando juntos en igualdad a comienzos del siglo XX.

En ambas exposiciones, que se describen brevemente a continuación, se combinan: igualdad de género, ciencia, arte, divulgación, y didáctica.



6-MERCAPTOPYRINA. 1x1m, técnica mixta sobre lienzo.



Gertrude Elion y George Hitchings desarrollaron el primer fármaco para el tratamiento de la leucemia: la 6-mercaptopurina.

CIENCIA EX AEQUO

A lo largo de la Historia las mujeres que trabajaron en el campo de la ciencia tuvieron que superar todo tipo de obstáculos e inconvenientes para poder estudiar e investigar, en la mayor parte de los casos, en unas condiciones lamentables además de recibir un salario ridículo o inexistente. Siempre nos preguntaremos ¿a dónde habrían llegado si sus condiciones de trabajo hubieran sido otras?

Ciencia EX AEQUO rinde homenaje a las mujeres científicas que realizando una magnífica labor y, mereciendo reconocimiento por su trabajo, fueron ignoradas, olvidadas o relegadas a un segundo plano a favor de sus superiores, colegas, competidores... que en algunos casos no tuvieron reparo en atribuirse sus méritos.

Antes de comenzar el trabajo artístico, se realizó una investigación sobre personas que sufrieron esa discriminación, y dado el número de casos encontrados, se hizo una selección centrada en el siglo pasado y en los campos de la física, química, biología, matemáticas y astronomía, que se concretó en doce científicas: Rosalind Franklin, Lise Meitner, Emmy Noether, Inge Lehmann...

La exposición quiere recordar también aquellas mujeres a las que les fue negado el estudio pero que se ocuparon de allanar el camino para que otras llegaran a la universidad.



CIENCIA EX AEQUO: las doce científicas y, debajo, el lienzo sobre su trabajo.

CIENCIA & VANGUARDIA

No solo las mujeres que trabajaron en el campo de la ciencia tuvieron que superar todo tipo de obstáculos e inconvenientes para poder estudiar e investigar, sino que los hombres que trabajaron con ellas también tuvieron que enfrentarse a una sociedad arcaica y opuesta a ello.

Sirva de ejemplo el caso del matrimonio Cori, que después de cruzar el Atlántico en busca de una sociedad más abierta que la europea, se encontró con que los colegas de él le recomendaban que no continuara la colaboración con su esposa ya que iría en detrimento de su carrera, recomendación de la que hizo caso omiso. ¡Buena decisión! ya que su trabajo conjunto fue merecedor del Nobel.

CIENCIA & VANGUARDIA es un trabajo que versa sobre hombres y mujeres que estuvieron en la vanguardia de la ciencia y de la vida, trabajando juntos en igualdad a principios del siglo pasado. Además, rinde homenaje a los científicos que se alzaron sobre las mezquindades, reconocieron la inteligencia de las mujeres y trabajaron con ellas en un plano igualitario, favoreciendo la incorporación de la mujer a la Ciencia, como David Hilbert, Ernest Rutherford, Severo Ochoa, Gösta Mittag-Leffler...

		
<p>MARGARITA SALAS Bioquímica. España</p>	<p>SEVERO OCHOA Bioquímico. España / EEUU</p>	<p>ESCHERICHIA COLI. 1x1 m, técnica mixta sobre lienzo</p>
<p>“Severo Ochoa me dio la oportunidad de abrirme camino en la Ciencia cuando en España se pensaba que una mujer no podía dedicarse a esto”.</p> <p style="text-align: right;">Margarita Salas</p>		<p>En 1955 Severo Ochoa, a partir de una célula bacteriana de <i>Escherichia coli</i>, descubrió y aisló una enzima con la que consiguió la síntesis del ARN, ácido ribonucleico.</p>

La fuente de inspiración de la autora es el hecho científico sobre el que esas personas trabajaron por lo que, aunque todos los cuadros tratan sobre ciencia, tocan temáticas tan diferentes como la fusión nuclear, el ADN, el teorema de Noether, los púlsares, la escherichia coli, los nummulites...

Ambas exposiciones se componen de 12 lienzos de dimensiones 1x1m realizados con técnica mixta. Cada cuadro se acompaña de una breve explicación, en formato A4, sobre la temática de los mismos, las científicas y los científicos en cuestión y su relación entre ellos. Conferencias, catálogo, folletos, marca páginas y un video complementan las exposiciones.

OBJETIVOS

Las dos exposiciones se dirigen a todo tipo de público y de edades, y sus objetivos son:

- *Artístico*, mostrando la relación entre ciencia y arte.
- *Divulgativo*, dando a conocer el mundo de la ciencia.
- *Didáctico* creando material gráfico docente y difundiendo el carácter transversal de ciencia y arte.

y prioritariamente, como ya se ha dicho:

- Poner en valor el papel de la mujer en la ciencia.
- Luchar por la igualdad de género en la ciencia y en la vida.

En la mente de la autora ronda la idea de realizar una tercera exposición sobre esta temática, en la que estudia la posibilidad de trabajar “codo con codo” con científicas actuales.

DIDÁCTICA

Son múltiples las actividades didácticas que los museos y salas han realizado sobre las exposiciones para alumnos, profesores o público en general bien a través de monitores (visitas guiadas, talleres artísticos, actividades científicas...) o virtualmente (exhibición de videos, páginas web, presentaciones interactivas...)

Las exposiciones han formado parte de gran número de actividades didácticas para alumnos y profesores organizadas por la autora, en las que ha impartido conferencias, presentaciones, talleres...sobre ciencia, arte e igualdad. Por citar algunas:

- *Science and Art: so different, so similar!* Sesiones en 2011-2012-2013-2014. Curso internacional para profesores enmarcado dentro del catálogo Comenius-Grundtvig. Santiago de Compostela.

- *CoruñaCERN* Sesiones en 2011 y 2009. Jornadas para dar a conocer el mundo del CERN a estudiantes y profesores. Auditorio del Centro Cívico dos Mallos. A Coruña.
- *PerCERNpcion* 2010. Jornada para dar a conocer el mundo del CERN a estudiantes y profesores. Auditorio de música Santiago de Compostela.
- *Spain teacher program*. Sesiones en 2011 y 2008. Cursos para mostrar al profesorado el mundo del CERN. CERN, Ginebra. Suiza.

Los cuadros de las exposiciones, conjuntamente con otras obras, han sido la base para la elaboración de los materiales didácticos “CIENCIA & ARTE 1 Y 2”:

Por ser un material muy interesante y didáctico adaptado a los contenidos curriculares de 1º y 2º de ESO, basado en un planteamiento innovador que busca unir ciencia y arte y que permite al alumnado acceder a ambas disciplinas de forma divertida y amena, se concede **Mención de Honor de Materiales Didácticos de Ciencias en Soporte Interactivo al trabajo “CIENCIA & ARTE 1 Y 2”** de Margarita Cimadevila de ArsCiencia de A Coruña.

04 de julio 2016 Acta de la comisión de “CIENCIA EN ACCIÓN”. Modalidad: materiales didácticos de ciencia.

Dichos materiales pueden consultarse en la página web de la artista y en el “Espazo ABALAR” de la Xunta de Galicia.

DIFUSIÓN

La asociación ARSCIENCIA¹ es la encargada de mover las exposiciones, que han sido mostradas múltiples eventos relacionados con la igualdad: simposios, congresos, jornadas, conferencias... entre otros:

- 2017. International Women’s Day 2017. Gender Equality Office of the Queen’s University Belfast, Belfast, North Ireland.

¹ ARSCIENCIA es una entidad sociocultural sin ánimo de lucro dedicada al mundo de la ciencia y el arte. Entre sus objetivos se encuentran organizar actividades que muestren la relación entre ambos mundos, crear materiales didácticos, promover vocaciones científicas... prestando especial atención a la igualdad de género en los dos campos.

- 2016. Mujeres con ciencia. Cátedra de Cultura Científica. Universidad del País Vasco.
- 2016. First "Julio Palacios" International Symposium. Universidade de Coruña. A Coruña.
- 2014. Innovation convention. Science in(novates) Art: women in science. European Commission. Brussels, Belgium.
- 2014. 5th IUPAP. International Conference on Women in Physics. Wilfrid Laurier University. Waterloo, Canada.
- 2014. IGNITE: Women Fueling Science and Technology. International Museum of Women. Global Fund for Women.
- 2013. WITS (Women in Technology and Science) & European Parliament Information Office. Dublin. Ireland.



Innovation Convention 2014

10 > 11 March



Mención aparte merece la relación de la autora con la *Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña, OIX*, con el que ha colaborado en diferentes actividades y proyectos. El resultado de esta colaboración es una exposición itinerante

con reproducciones en tamaño real de la exposición CIENCIA EX AEQUO2, un libro-CD sobre la misma y un documento interactivo en la página web de la OIX.

ARTISTA



La pintora Margarita Cimadevila, natural de Sada, Coruña, se licenció en Ciencias Químicas por la Universidad de Santiago de Compostela ejerciendo como profesora de Física Química y directora en distintos institutos de Galicia. Coordinadora del curso internacional Science & Art: so different, so similar. Es presidenta de la asociación ARSCIENCIA y socia de la AMIT.

A raíz de su participación en la HST 2003, escuela de profesores del centro europeo de investigación nuclear, CERN, en Ginebra, su obra se centra en unir sus dos mundos, presentando una propuesta en la que ciencia y arte se mezclan y entrelazan y que tiene un carácter artístico, divulgativo, didáctico y, por supuesto, comprometido con la igualdad de género.

Desde 2014 trabaja también sobre la contaminación de los océanos por plástico y sus consecuencias ambientales, a través de la eco-exposición MARE PLASTICUM realizada, en colaboración con W. Trettnak, con basura plástica recogida en las playas de Galicia. Este trabajo obtuvo el primer premio en la modalidad de Sostenibilidad en Ciencia en Acción XVI, 2015.

Su obra ha sido exhibida en museos, instituciones y universidades nacionales e internacionales como el CERN, el Museo Oceanográfico de Mónaco, el Museo Nacional

² Cuyo préstamo se puede solicitar a través de la AMIT.

de Ciencia y Tecnología, MUNCYT, el Museo Nacional de China (Pekín), la galería “Expo216” Wilmington (CN), EEUU...

BIBLIOGRAFÍA

Clarke, Brenda (1989): *Women and Science*. Wayland, Hove, Reino Unido.

Cimadevila, Margarita (2009): *Ciencia EX AEQUO*. Aquarium Finisterrae, A Coruña, España.

Cimadevila, Margarita (2014): *Ciencia EX AEQUO*, Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña, A Coruña, España.

European Commission- Women in science (2009), European Commission, Bruselas, Bélgica.

Mataix, Susana (2005): *Matemática es nombre de mujer*, Rubes, Barcelona, España.

Miller, Arthur I. (2014). *Colliding Worlds – How Cutting-Edge Science is Redefining Contemporary Art*, Norton & Company, New York, USA.

Zahm, John Augustine; H.J. Mozans (1913): *Women in Science*, D. Appleton and company, New York - London.

Mulvihill, Mary (2009): *Lab Coats and Lace - The lives and legacies of inspiring Irish women scientists and pioneers*, WITS, Dublin, Irlanda.

http://ec.europa.eu/research/innovation-union/ic2014/index_en.cfm?pg=artist

<https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/espazo/repositorio/cont/ciencia-y-arte>

<https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/espazo/repositorio/cont/ciencia-y-arte-2>

<http://mujeresconciencia.com/2016/10/21/ciencia-ex-aequo-con-margarita-cimadevila/>

<http://www.muyhistoria.es/contemporanea/articulo/arte-y-ciencia-ex-aequo>

http://www.udc.es/oficinaigualdade/Recursos/documentos_propios.html

LAS MATEMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA: UNA REFLEXIÓN DE GÉNERO

Verdejo Rodríguez, Amelia
Departamento de Matemáticas
Universidade de Vigo
averdejo@uvigo.es

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre el papel actual de las niñas y jóvenes en las aulas de Matemáticas, así como las repercusiones a corto, medio y largo plazo de la ausencia de modelos femeninos en la enseñanza de las matemáticas. Las consecuencias que provocan en el alumnado de todos los niveles de la enseñanza y las graves disfunciones que se están produciendo, obliga a explorar vías que es necesario abrir para tratar de paliar cuanto antes este grave problema. En la última parte se muestran algunos trabajos que se están realizando desde hace algunos años en aulas de todos los niveles de la enseñanza para empezar a poner en valor la figura y las aportaciones de algunas mujeres de todas las épocas y profesiones.

PALABRAS CLAVE

Discriminación, prejuicios, mujeres matemáticas.

En un documento de PREMA (Promoting Equality Maths Achievement) de 2009 titulado "Por una educación matemática sensible a las diferencias de género", se indica que la limitada representación de la mujer en áreas económicas, en la educación general matemática, y la relación entre las diferencias de género y los resultados y logros en matemáticas, constituye una preocupación en todas las sociedades occidentales. Los estereotipos de género en el currículo escolar y en los libros de texto, entre otros, afectan a la elección futura del alumnado, determinando su campo de estudio y su ocupación posterior. Además, se pone de manifiesto que la ventaja significativa que muestran los varones en muchos países y que se da en al menos una de las áreas con contenidos matemáticos puede ser el resultado del contexto social y cultural en sentido amplio, así como de las políticas y prácticas educativas. Se señala también que investigaciones recientes sobre las prácticas en el aula muestran que

los distintos métodos de enseñanza y la actitud del profesorado hacia las alumnas en las clases de matemáticas pueden conducirnos a obtener rendimientos comparables entre chicos y chicas en matemáticas.

En este mismo sentido se manifestaba el matemático estadounidense Charles Fefferman -niño prodigio que entró en la universidad con 14 años, con 22 ya era catedrático, y a los 29 ganó el premio más prestigioso de la especialidad, la Medalla Fields- cuando al final de una entrevista aparecida en julio de 2014, con motivo de su visita a España para participar en un congreso de matemáticas, se le preguntaba si sus hijas -una de ellas profesora de matemáticas y compositora; la otra bióloga que aplica modelos matemáticos para estudiar los sistemas biológicos complejos- eran dos excepciones en un mundo, el de las matemáticas, dominado por los hombres. *Yo no veo diferencias particulares en los procesos mentales de hombres y mujeres*, responde Fefferman; quien añade que desde su punto de vista la falta de mujeres en las matemáticas es un asunto cultural. Y comenta: *Una de mis hijas levantaba el brazo de pequeña en clase de matemáticas y el profesor ni la miraba. Recuerdo además que había una muñeca Barbie que decía 10 frases y una de ellas era "Las matemáticas son difíciles", ¿cuántas decenas de millones de niñas habrán jugado con una Barbie que les decía "Las matemáticas son difíciles"?*

Ahondando en el trato discriminatorio hacia las alumnas en las clases de matemáticas, estudios recientes muestran que los sesgos en las evaluaciones pueden aparecer ya en las primeras etapas de la educación escolar, con una mayor incidencia en la asignatura de matemáticas. Un estudio realizado en 2015 en Tel-Aviv (Israel) por Victor Lavy y Edith Sand, titulado *"On the origins of gender human capital gaps: short and long term consequences of teachers' stereotypical biases"*, en el que se trabaja con una muestra de miles de estudiantes, se compara la evaluación que realiza en pruebas internas el profesorado de los centros -que conoce a las alumnas y a los alumnos que está evaluando- con los resultados que el mismo alumnado obtiene en pruebas externas de evaluación ciega. En los exámenes de matemáticas en primaria, las chicas sacaban mejores notas que los chicos en las pruebas externas de evaluación ciega pero peor en las pruebas internas de evaluación no ciega. En los exámenes de inglés y hebreo no se aprecia sin embargo un sesgo en contra de las chicas. En un seguimiento que se realizó de ese grupo de estudiantes durante el resto de su etapa escolar, se concluyó que las chicas que habían sido desanimadas con las calificaciones de matemáticas elegían los cursos de ciencia en menor medida, mientras que los chicos que se habían beneficiado del sesgo mejoraban su rendimiento en los cursos superiores.

En otro estudio similar realizado en Suiza, Austria y Alemania en 2014 por Sarah I. Holfer, titulado *“Studying Gender Bias in Physics Grading: The role of teaching experience and country”*, la prueba se realizó a estudiantes ficticios de secundaria que contestaban a una pregunta conceptual (no numérica), esta vez de física. Todas las preguntas y respuestas eran exactamente iguales y el profesorado tenía acceso al supuesto género de la persona que la había escrito. Los 730 docentes que colaboraron no sabían que estaban participando en un estudio de género y pensaban que estaban juzgando a estudiantes reales. En las evaluaciones, de nuevo se apreció un sesgo en contra de las chicas. Se concluyó, además, que la existencia de este sesgo era independiente del género de la persona que realizaba la evaluación y desaparecía al aumentar la experiencia de los profesores y profesoras. Se observó también que este sesgo no afectaba a los profesores (hombres) alemanes.

Por otra parte, el profesor Manolo R. Bermejo en su artículo de 2013 *“As mulleres científicas: esas descoñecidas da historia”*, inicia la introducción con la siguiente reflexión: *“Cuando abrimos un libro de Ciencia lo que más llama la atención no son sus espléndidas láminas, o la cantidad de fórmulas químicas o físicas, o las ecuaciones matemáticas que presentan; lo que realmente es llamativo es la ausencia de las mujeres a lo largo de las páginas de los textos. Al año siguiente, el artículo de Ana López Navajas “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada»* pone cifras a esa ausencia de mujeres en los textos que acompañan el aprendizaje de nuestro alumnado en el final de la etapa obligatoria de enseñanza y que por tanto determina de una manera muy rotunda la ideología y el conocimiento de la ciudadanía que marcará nuestro futuro.

En dicho artículo la profesora López Navajas presenta un exhaustivo estudio sobre la presencia de hombres y mujeres en los libros de texto de la ESO, en el que se analizan 115 manuales de tres editoriales con textos en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO.

En él se ratifica la escasa presencia de mujeres en los textos de este nivel: un vergonzoso 12.8% en términos generales pero que por desgracia no muestra del todo la gravedad de la situación, puesto que cuando analiza la recurrencia con la que aparecen los distintos personajes la cifra baja a casi la mitad, un 7.5%; por lo que concluye que su presencia es anecdótica y su ausencia, sistemática. No forman parte de la información relevante, ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza. Además, por si estos datos no fueran suficientemente preocupantes, el estudio muestra que la presencia de mujeres disminuye a medida que los cursos aumentan de nivel y los contenidos ganan en profundidad, perdiendo casi tres puntos

al pasar de un 13.4% en la 1ª etapa (1º y 2º de la ESO) a un 10.4% en la 2ª etapa (3º y 4º de la ESO).

Si nos fijamos en los resultados obtenidos por áreas de conocimiento, en el área de ciencias el porcentaje global de presencia femenina se mantiene en torno a un 8% y si analizamos los resultados en Matemáticas nos encontramos unos porcentajes de presencia femenina que van desde el 18% en los de 1º de la ESO, a un 6% en 2º y un 3% en 3º. En el curso de 4º de la ESO, en el que aparecen tres asignaturas de matemáticas, los resultados de presencia femenina son de un 11% en las Matemáticas generales, un 6% en las Matemáticas de la Opción A y de un 4% en las de la Opción B. Datos que solo son superados, en cuanto a malos resultados, por el área de Tecnología en el que la presencia femenina en los textos es de un vergonzoso 1%. Como pone de manifiesto Ana López Navajas en este artículo, esta exclusión supone para las mujeres una ausencia de referentes que fragiliza su situación social y perpetúa las desigualdades, pero además es una grave carencia colectiva porque, al desconocer la memoria y el saber de las mujeres, toda la sociedad pierde parte de su acervo cultural y cuenta con menos recursos para comprender el presente y proyectar el futuro.

Estoy de acuerdo con Ana López Navajas cuando -en una entrevista aparecida en La Voz de Galicia el 7 de noviembre de 2016- ante la afirmación de la periodista de que como *"el profesorado no lo aprende -la existencia de mujeres relevantes a lo largo de la historia en las diversas disciplinas- y por tanto no lo cuenta"*, ella responde: *Así se perpetúa el sistema. La ausencia de las mujeres en los libros de texto lanza un mensaje a las chicas y a los chicos muy claro: ellas no han sido relevantes en la historia ni han colaborado para haber llegado hasta aquí. Este mensaje, esta desconsideración explícita de las mujeres es la base que sostiene la violencia de género y también el techo de cristal.* Pero también está claro que es una realidad que el profesorado en ejercicio, y por desgracia el que se continúa formando actualmente en las universidades, carece de este bagaje de conocimientos. Es por tanto necesario articular instrumentos de intervención en la educación que permitan revertir este estado de cosas e incluir a las mujeres ausentes en el material didáctico, como primer paso.

Por otra parte, un reciente estudio aparecido en la revista Science el 27 de enero de 2017, firmado por Lin Bian, Sarah-Jane Leslie y Andrei Cimpian, titulado *"Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests"*, del que se hizo eco Vozpopuli bajo el título "Las niñas aprenden a subestimar a su propio género desde los 6 años», analiza el estereotipo socialmente admitido que tiende a asociar la genialidad más con los hombres -por no decir de forma exclu-

siva- que con las mujeres. El conocimiento de que esta idea aleja a las mujeres de trabajos en los que se percibe que es necesaria esta capacidad, les llevó a preguntarse si las niñas y los niños pequeños tienen ya asumidos estos estereotipos. Encontraron que ya con 6-7 años, las niñas tenían muchas menos probabilidades que los niños de asociar la genialidad con su propio género, cosa que no ocurría cuando se trataba de asociar con los buenos resultados académicos (buenas notas). Las percepciones de las niñas sobre las notas escolares eran distintas de sus percepciones sobre la brillantez, lo cual parece preocupante pues de alguna manera indica una disfunción en el sistema de valoración escolar o en la percepción que el alumnado, sus familias o la sociedad tiene sobre el valor de esa evaluación. En el artículo aseguran que este tipo de estereotipos tienen un impacto a largo plazo en la vida de las mujeres, afirmando que: *Aunque el estereotipo de asociar la brillantez con los hombres no se ajuste a la realidad, puede pasar factura en las aspiraciones de las chicas y en sus futuras carreras profesionales.*

Por ello es importante que desde las distintas administraciones educativas y profesionales se facilite, impulse y dinamice una formación específica de género que permita al profesorado la introducción en las aulas -cosa que ya en parte se está haciendo de manera totalmente altruista y autodidacta por parte de un número creo que cada vez más importante de docentes- de toda esta legión de mujeres brillantes que, con sus aportaciones en las distintas ramas del saber, tanto bien puede hacer en la educación, sobre todo en la de nuestras niñas, adolescentes y jóvenes, y que por ende redundaría en beneficio de toda la sociedad.

En el epílogo del libro de Amelia Verdejo, de 2017, titulado “Mujeres matemáticas: las grandes desconocidas” se recopilan algunas experiencias de introducción de mujeres en las aulas de enseñanza de todos los niveles –desde primaria a la universidad-. En ellas hay ejemplos en los que el trabajo se realiza de forma cooperativa, como parte de un proyecto común de todo o parte del profesorado del centro, pero también de otros realizados de forma individual únicamente en un curso y por parte de una única docente. Los hay que están integrados en el currículo escolar, como parte de una o varias asignaturas y otros que forman parte de actividades complementarias a las materias curriculares. Así podemos encontrar el proyecto del CEIP do Hío, del 2016, en el que estuvo implicado todo el centro, o el proyecto de la profesora María Xosé Pérez Meixeira “Mujeres señeras. Modelos para la escuela” desarrollado a lo largo de 4 cursos académicos con un grupo de estudiantes a los que impartió docencia en 1º y 2º y posteriormente en 5º y 6º de Primaria. También proyectos desarrollados en Secundaria, como el del IES Fontexería, de Muros, A Coruña, titulado “Por una xenealoxía feminina nos currículos escolares”, en el que está implicado

profesorado de las asignaturas de Ciencias para el Mundo Contemporáneo, Economía, Filosofía, Francés, Galego, Historia Contemporánea, Inglés, Lengua Española y Literatura, Matemáticas y TIC. Pero se recogen también proyectos de introducción de mujeres matemáticas en la universidad, tanto en actividades extracurriculares, como la desarrollada en 2008 en la Universidade de Vigo, titulada Matemáticasxmatemáticas (Mxm), en la que colaboró profesorado de los departamentos de Matemáticas y Estadística de dicha universidad; como en actividades curriculares, como el que se viene desarrollando desde el curso 2010-11 en la asignatura de Matemáticas del Grado en Comercio, en el que las mujeres matemáticas, en pie de igualdad con sus colegas masculinos, forman parte del currículo de la materia.

En este momento también existe una buena colección de lugares web en los que se recopila gran cantidad de materiales que pueden ser útiles en esta labor de introducción de los saberes de las mujeres en general, y de las científicas y matemáticas en particular, en las aulas de los distintos niveles de la enseñanza. Por señalar solo algunas de esas interesantes páginas podemos mencionar la de «Mujeres y matemáticas» de la RSME (<http://mym.rsme.es/>) que posee una buena recopilación de material interesante: publicaciones, tanto nacionales como internacionales, con temática relacionada con el papel de las mujeres en las matemáticas, artículos, libros, exposiciones sobre mujeres matemáticas -una sobre matemáticas actuales (13 retratos) y otra sobre matemáticas históricas (La mujer como elemento innovador en la Ciencia) que consta de 20 carteles de personajes más 1 de presentación-, noticias de prensa y otros materiales. En cuanto a experiencias que tengan relación con la introducción de mujeres matemáticas -o en general de mujeres científicas- en las aulas, la página que se abrió para coordinar la celebración del 11 de febrero «Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia» (<https://11defebrero.org/>) en su apartado de «Materiales» recopila y clasifica una gran cantidad de material. En (https://www.youtube.com/results?search_query=mujeres+matematicas) página de Youtube que recopila una gran cantidad de vídeos sobre mujeres matemáticas, se pueden encontrar algunos realizados en centros de enseñanza que recogen experiencias didácticas llevadas a cabo en lugares diversos, el programa «Universo matemático», de la 2, que tiene un capítulo titulado «Mujeres matemáticas», el vídeo del matemático y divulgador Eduardo Sáenz de Cabezón «Las mujeres matemáticas más importantes de la historia», o el canal de la Comisión de Mujeres y Matemáticas de la RSME titulado «Las matemáticas somos nosotras» en el que mujeres matemáticas explican por qué estudiaron matemáticas y en qué consiste el trabajo que realizan.

Otro lugar interesante en la red es el blog de la Cátedra de Cultura Científica de la Universidad del País Vasco «Mujeres con Ciencia» (<http://mujeresconciencia>).

com/), que cuenta con diversas secciones en las que se puede encontrar material de interés como: *Ciencia y más*, que recopila interesantes artículos de temática variada; *Efemérides*, donde se recogen breves reseñas de científicas que nacieron o murieron en esa fecha pero con enlaces a artículos en los que encontrar más información; *En corto*, con citas y reflexiones de mujeres científicas sobre diferentes temas de ciencia; *En la red*, recopila audios y vídeos de entrevistas realizadas a mujeres relacionadas con el mundo de la ciencia, programas de radio sobre mujeres y ciencia o grabaciones de conferencias divulgativas realizadas por científicas explicando sus contribuciones en diferentes campos; *Entre páginas* recomienda libros -en castellano, y en algunas ocasiones en otras lenguas del estado- de biografías de científicas o textos de divulgación científica escritos por mujeres; *Hitos* es una sección dedicada a presentar exposiciones, iniciativas conmemorando algún hecho histórico, proyectos llevados a cabo para visibilizar a las científicas en diferentes formatos, presentación de materiales didácticos, etc.; *Por pares* transcribe una conversación «entre pares» en la que una de las personas -una científica- es la protagonista, y la otra persona -una compañera o que trabaja en su mismo ámbito- dialoga con ella, poniendo en valor sus aportaciones; *Protagonista* contiene entrevistas o retratos de científicas realizados por profesionales del mundo del periodismo; *Vidas científicas*, donde se traza la biografía de una científica pionera, centrándose tanto en su vida y sus dificultades, como en las aportaciones científicas que realizó. Como se señala en el propio blog, esta sección tiene una especial riqueza porque sus autoras y autores poseen formaciones e intereses variados. Esta mirada diversa posee una singular riqueza, tanta, que hay científicas de las que aparecen varias semblanzas en esta sección.

También se pueden consultar: la web del Consello da Cultura Galega, en la que aparecen las biografías de algunas científicas gallegas (<http://www.culturagalega.org/albumdaciencia/>); o el portal *Divulgamat* (<http://www.divulgamat.net/>), de la RSME, donde se pueden encontrar las biografías de: *Theano*, *Hipatia*, *Madame de Châtelet*, *María Gaetana Agnesi*, *Sophie Germain*, *Mary Somerville*, *Sonia Kovalevskaia*, *Mary Everest Boole*, *Emmy Noether*, *Evelin Boyd Granville* y *María Wonenburger*. Asimismo en *Divulgamat*, en otras secciones como «Cultura y matemáticas», en los apartados de cine y matemáticas o en el de teatro y matemáticas existe material sobre películas como *Figuras ocultas*, *Julia Robinson y el H10*, *Ágora*, *La chica matemática*, *Aquellos maravillosos años o Planilandia*, o presentaciones de obras como: *Ada Lovelace, el musical*; *Urania: La vida de Émilie du Châtelet*; *Voces desde el pozo: Carolina Herschel*; *La profesión de la señora Warren*; *Victoria Martin: La reina del equipo de Matemáticas*; *El teorema de las cinco chicas históricas*; *Arcadia*; *¿Son raras las mujeres de talento?*; *Hipatia y Cirilo*; *Émilie. Molodrama de Kaija Saariaho*;

Carolina Herschel; Proof: una elegante demostración o El caso de Sofía K.; todas ellas con protagonismo femenino que pueden proporcionar material interesante.

En relación a cuentos, novelas, biografías, etc., editadas en papel, en el libro ya mencionado (Verdejo, 2017) aparece una recopilación de libros que pueden ser útiles en los distintos niveles de la enseñanza para llevar a las aulas a mujeres ilustres, en particular a mujeres matemáticas. También es necesario señalar como una aportación interesante, que es de esperar sirva de ejemplo y abra camino a la aparición de otras muchas en esa línea, la Unidad Didáctica de 2015 titulada "*María Wonenburger. Unha científica adiantada ao seu tempo*" realizada por las profesoras María José Souto y Ana Dorotea Tarrío, que pretende divulgar entre el alumnado de educación secundaria la figura de esta ilustre matemática, al tiempo que proporcionar un ejemplo próximo de mujer que consiguió hacerse un hueco importante en el mundo de las matemáticas, acorde con sus méritos y su currículo, aunque para ello haya tenido que superar importantes dificultades. Como recogen las autoras en la introducción, con esta unidad didáctica pretenden transmitir contenidos fundamentalmente de lenguaje algebraico y resolución de ecuaciones sencillas a través de la figura de esta destacada matemática, que pueda servir de ejemplo de superación, de esfuerzo y de modelo a seguir. La mayoría de los ejercicios y actividades contenidos en la unidad pueden ser trabajados en cualquiera de los cursos de la ESO, salvo algunas excepciones debidamente señalizadas. Creo que es un buen ejemplo de material didáctico novedoso, diferente, que aporta valores de los que suele carecer el material tradicional y que puede ser, aparte de un magnífico material en sí mismo, un buen ejemplo, una idea más, para introducir a las mujeres matemáticas en los primeros niveles de la enseñanza; para ir empezando a equilibrar la balanza del peso de las mujeres matemáticas a lo largo de la historia que hasta el momento se muestra tan desequilibrada en los libros de texto.

CONCLUSIONES

La baja presencia de las mujeres en las aulas de todos los niveles de la enseñanza, especialmente en las materias de ciencias, matemáticas y tecnologías, es una preocupación que últimamente están poniendo de manifiesto diversos organismos, así como personajes destacados del ámbito científico. La enseñanza bajo ningún aspecto es aséptica, tiene una gran influencia en la formación de la ciudadanía, crea ideología, forma y conforma el bagaje cultural de las futuras generaciones, y la ausencia de las mujeres y sus aportaciones entre los saberes que transmite no es un asunto baladí. Parece pues necesario y urgente empezar a tomar medidas que permitan revertir esta situación de desigualdad y discriminación que de forma consciente o inconsciente lle-

va perpetuándose en nuestras aulas desde tiempos inmemoriales. Por ello, es necesario, urgente y fundamental implementar acciones, en diversos ámbitos, que permitan experimentar avances significativos en este problema que nos ocupa y preocupa.

BIBLIOGRAFÍA

Ansede, Manuel (2014): "El niño prodigio de las matemáticas cumple 65 años y no se jubila", *Materia*. Disponible, el 30 de marzo de 2017, en: <http://esateria.com/2014/07/15/el-nino-prodigio-de-las-matematicas-se-jubila/>

Bermejo Patiño, Manuel (2013): "As mulleres científicas. esas descoñecidas da historia", en Mato V., M. Dorinda; Chao F., Rocío; Suárez B., Roberto (ed.): *As mulleres nas artes e nas ciencias. Reflexións e testemuñas...* Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña. A Coruña. (13-31)

Bian, Lin; Leslie, Sarah-Jane; Cimpian, Andrei (2017): "Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests", *Science*, 355, (389-391). Disponible, el 30 de marzo de 2017, en: <http://science.sciencemag.org/content/355/6323/389.full>

Carreira, Sara (2016): "Ana López-Navajas: Desconocer el legado de las mujeres es falta de profesionalidad docente", *La Voz de Galicia*. Disponible, el 30 de marzo de 2017, en: http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2016/10/30/ana-lopez-navajas-desconocer-legado-mujeres-falta-profesionalidad-docente/0003_201610G30P9991.htm

Hofer, Sarah I. (2015): "Studying Gender Bias in Physics Grading: The role of teaching experience and country". *International Journal of Science Education*, 37, (2879-2905).

Lavy, Victor; Sand, Edith (2015): "On the origins of gender human capital gaps: short and long term consequences of teachers' stereotypical biases". Disponible, el 30 de marzo de 2017, en: <http://www.nber.org/papers/w20909.pdf>

López Navajas, Ana (2014): "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. una genealogía de conocimiento ocultada". *Revista de Educación*, 363, (282-308).

PREMA, proyecto (2009): "Por una educación matemática sensible a las diferencias de género". Disponible, el 30 de marzo de 2017, en: <https://mujeresymatematica.wordpress.com/por-una-educacion-matematica-sensible-a-las-diferencias-de-genero/>

Souto Salorio, M. José; Tarrío Tobar, Ana Dorotea (2015): María Wonenburger. Unha científica adiantada ao seu tempo. Xunta de Galicia. Secretaría Xeral da Igualdade. Santiago Compostela.

Verdejo Rodríguez, Amelia (2017): *Mujeres matemáticas: Las grandes desconocidas*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, Vigo.

A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL, EN CLAVE DE XÉNERO, NO ALUMNADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GALICIA E REPÚBLICA DOMINICANA

Díaz Balado, Alicia
Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
alicia.diaz@usc.es

Vargas Callejas, Germán
Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
german.vargas@usc.es

RESUMO

O obxectivo da presente comunicación é describir e analizar, en clave de xénero, a percepción dos problemas ambientais e as respostas e solucións que o alumnado de Secundaria desenvolve na vida diaria e no centro educativo. Os datos que fundamentan esta comunicación proveñen da investigación titulada *Cultura da sustentabilidade e cooperación ao desenvolvemento: realidades e perspectivas educativas en Galicia e República Dominicana (2014 y 2015)*, un estudo realizado en 8 institutos de secundaria, dos cales téñense elixido dous para a elaboración desta proposta: La Salle en Santiago de Compostela (Galicia) e Santo Cura de Ars de Santo Domingo (República Dominicana). Metodoloxicamente, o instrumento iconográfico utilizouse na recompilación de información; como resultado da súa aplicación obtívose unha produción de debuxos sobre problemática ambiental e as súas solucións. A problemática xeral estriba en que a Educación Ambiental, incluída como materia de educación transversal, ofrece uns contidos – coñecementos, procedementos, actitudes – que trasladan á educación formal a problemática ambiental da sociedade, paralelamente á elaboración dun corpus científico sobre ecoloxía e ambientalismo. A presente investigación pretende relacionar ambas vertentes entre o

alumnado de Educación Secundaria de contextos xeográficos e socio-culturais diferenciados. Unha lectura en clave de xénero evidencia a sinalada implicación das alumnas na frecuencia das respostas ofrecidas, así como a súa acentuada concienciación ao respecto.

PALABRAS CLAVE

Educación Ambiental, Educación Secundaria, sustentabilidade, ecofeminismo, xénero.

CUESTIÓNS TEÓRICAS

A relación entre identidade de xénero e ecoloxía consta dunha determinada traxectoria, desde os estudos de pioneiras como Vandana Shiva (Shiva, 1991, 1995, 2001), centrados no deterioro das condicións de vida das mulleres pobres no terceiro mundo a partir dun desenvolvemento colonizador da natureza; co pulo destacado que esta relación adquire a partir da metade da década de 1970, na que Françoise d'Eaubonne creou o termo "ecofeminismo", que inicialmente demanda a reapropiación do propio corpo e do tempo para as mulleres. (D'Eubonne, 1999). Para Alicia H. Puleo (2009), aínda que os vocábulos *mulleres* e *ecoloxía* non son sinónimos, do mesmo xeito que acontece con outros aspectos relacionados coa identidade de xénero, a realidade mostra unha grande variedade conductual e actitudinal, pero tamén tendencias vencelladas coa socialización en certas tarefas e actitudes: o colectivo feminino, en tanto tradicionalmente responsable das tarefas do coidado da infancia, doentes e persoas anciás, así coma do mantemento da infraestrutura material doméstica, desenvolveu, en termos estatísticos, unha subxectividade atenta cara os outros e cunha maior expresión da afectividade. Para a autora, "cando estas características se unen a unha axeitada información e a unha desconfianza cara os discursos hexemónicos, teñen lugar as condicións favorables para o xurdimento do interese pola ecoloxía". (Ibíd, p.1). As condicións ecolóxicas relaciónanse co contorno no que a poboación se asenta; espazo que determina o seu benestar.

Ao fío do discurso, Kain (2004) estudou as repercusións no benestar e no desequilibrio espacial da poboación asentada nas áreas máis pobres de cidades industrializadas de Chicago e Detroit, como resultado da discriminación producida polo mercado inmobiliario e pola segregación no emprego e nos salarios. Asemade, as relacións entre a problemática ambiental e a Educación Ambiental, establecidas no presente texto, foron abordadas, de forma pioneira, por Mogensen e Schnack (2010); a súa análise sobre o xeito en como o alumnado abordaba os conflitos de intereses ten sido obxecto central de sucesivas publicacións danesas. O colectivo investigador

tiña considerado esta aproximación de relevancia no campo do desenvolvemento sustentable, porque a temática da sustentabilidade comparte características comúns cos problemas ambientais nos que son refutados. O seu significado analízase a través das diferentes opinións entre persoas con diferentes intereses no desenvolvemento, mediante os cales reflíctense valores diferenciados. As temáticas ambiental e sustentable integran constructos humanos nun contexto político, social e cultural.

METODOLOXÍA

O obxectivo xeral da presente comunicación é describir e analizar, en clave de xénero, a percepción dos problemas ambientais e as respostas e solucións que o colectivo de estudantes de secundaria desenvolven fronte ás mencionadas cuestións na vida diaria e no centro educativo.

Os datos que fundamentan a comunicación foron recompilados a través da aplicación do instrumento iconográfico, consistente na presentación dunha folla aos e ás estudantes, coas seguintes indicacións, para ser preenchidas no anverso (a) e no reverso (b, c).

- a. Por favor, debuxa ou esquematiza os problemas ambientais máis importantes para ti.
- b. Por favor, escribe o que ti fixeches para solucionar problemas ambientais na túa vida diaria.
- c. Por favor, escribe o que ti fixeches para solucionar problemas ambientais no teu centro educativo.

Derivados da aplicación do instrumento resultaron unha grande cantidade de debuxos nos cales os e as estudantes representan problemas ambientais; en tanto no reverso das follas escriben as súas respostas ou solucións ás devantidas cuestións, diferenciando o contexto cotián do ámbito escolar. O instrumento iconográfico foi aplicado a alumnado comprendido entre os 15 e os 17 anos, en 8 centros educativos de titularidade urbana e rural, pública e privada.

Para a presente análise, os centros escollidos foron La Salle (Santiago de Compostela) e Santo Cura de Ars (Santo Domingo), ambos urbanos, privados e de carácter relixioso católico, nos que o alumnado comparte un perfil socioeconómico semellante. A poboación obxecto do estudo está conformada por alumnado de ambos sexos entre os 15 e os 17 anos; en concreto, a mostra cingúese a 104 individuos, corres-

pondentes a 61 alumnos e alumnas para Santo Cura de Ars (59%) e 43 alumnos e alumnas para La Salle (41%).

Táboa 1: Descrición da mostra por centros

	CENTRO SANTO CURA DE ARS	CENTRO LA SALLE
Número total de alumnos e alumnas	61 (59%)	43 (41%)
Mulleres	35 (57%)	24 (56%)
Homes	26 (43%)	19 (44%)

Fonte: Elaboración propia, a partir de Caamaño, B. (2017, p. 20) (documento inédito).

Os criterios de categorización utilizados baséanse nas seguintes premisas:

1. En primeiro lugar, organizáronse as respostas do alumnado en función das medidas achegadas para contrarrestar os efectos ambientais negativos, tanto na súa vida diaria coma no centro escolar, seguindo a mesma clasificación usada para organizar os problemas ambientais. Preténdese analizar o nivel de coherencia entre os problemas ambientais verbalizados e as medidas paliativas, o nivel de responsabilidade e compromiso co medio, así como visualizar se, como alumnos e alumnas, se identifican como causantes dos problemas ambientais.
2. En segundo lugar, organízanse as respostas de xeito literal, agrupándose aquelas respostas con significados practicamente idénticos. Así, achégase a unha clasificación das mesmas máis flexible, adaptada á literalidade das solucións propostas.
3. Por último, as respostas son analizadas mediante o instrumento da Nube de Palabras. Transcribíronse as respostas do alumnado das dúas últimas tarefas a un documento Word; a través do programa da Nube de Palabras, agrupáronse as palabras iguais e sinónimas, do que se obtivo un listado de palabras empregadas polo alumnado, así como o número de frecuencia na que aparecen. A partir deste listado, seleccionáronse só aquelas relevantes para a análise.

O tratamento da información, consistente na sistematización dos problemas ambientais e das solucións elaboradas e desenvolvidas polo colectivo de estudantes na vida cotiá e no centro educativo, foi realizado a través do uso da ferramenta informática excel, que facilitou a cuantificación dos problemas e solucións ambientais para a súa presentación estatística.

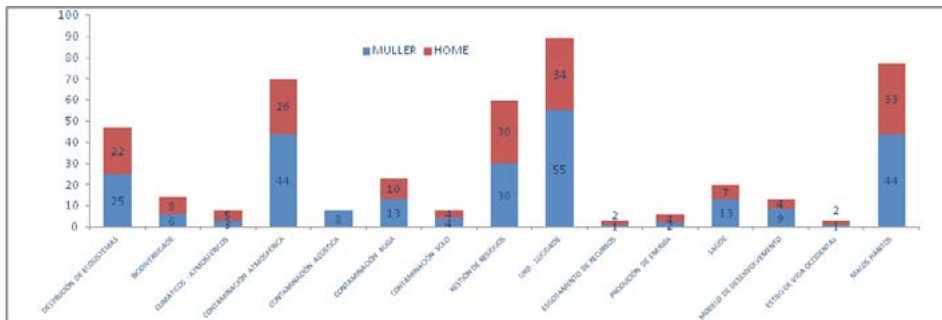
ANÁLISE DE RESULTADOS

No proceso de recollida de datos, tanto as problemáticas como as solucións principais sinaladas diversifícanse nun abano de diferentes ítems, polo que un mesmo ou mesma estudante pode indicar máis dunha vez un certo problema ou solución ambiental, do cal pode derivarse que a frecuencia sexa máis alta que a mostra.

Problemas principais

Para o centro Santo Cura de Ars, tomando en conta a frecuencia de resposta entre alumnos e alumnas, establécese que o problema máis relevante é o lixo-suciedade, seguido dos malos hábitos, da contaminación atmosférica e nun cuarto lugar, da xestión de residuos. Para a totalidade das opcións de resposta, a preocupación das alumnas faise visible, pois estas marcan por esta orde e nunha maior medida que os seus compañeiros, o lixo-suciedade, a contaminación atmosférica, a xestión de residuos e a destrución de ecosistemas; excepto para aquelas opcións minoritarias (problemas derivados da biodiversidade, climáticos-atmosféricos, esgotamento de recursos, produción de enerxía, estilo de vida occidental), que son marcados nunha maioría polos alumnos varóns.

Gráfico 1: Resultado total de problemas ambientais identificados polo alumnado de Santo Cura de Ars no primeiro apartado da actividade. (N=61)

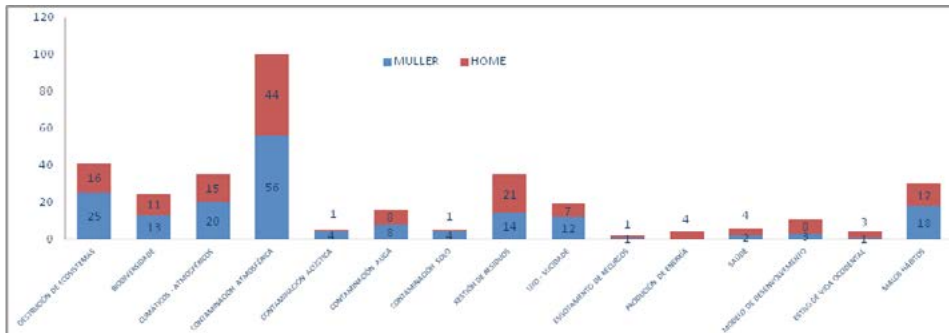


Fonte: (Ibíd., p. 21) (documento inédito).

No centro La Salle, considerando a frecuencia coa que se sinalan os ítems, nas respostas de alumnas e alumnos, en conxunto, os catro problemas máis acuciantes son, por esta orde, a contaminación atmosférica, a destrución de ecosistemas e en terceiro lugar e nunha similar proporción, a xestión de residuos e os problemas climáticos-atmosféricos, seguido, por último, dos malos hábitos. Para todas as opcións, a frecuencia de resposta das alumnas supera á frecuencia de resposta dos alumnos, excepto na opción relativa á xestión de residuos. As alumnas mostran unha maior inquietude cara o conxunto das

cuestións polas que son inqueridas. Son os alumnos varóns quen sinalan cunha maior frecuencia aquelas opcións de resposta escollidas minoritariamente no grupo (produción de enerxía, saúde, modelo de desenvolvemento e estilo de vida occidental).

Gráfico 2: Resultado total de problemas ambientais identificados polo alumnado La Salle no primeiro apartado da actividade (N=43)

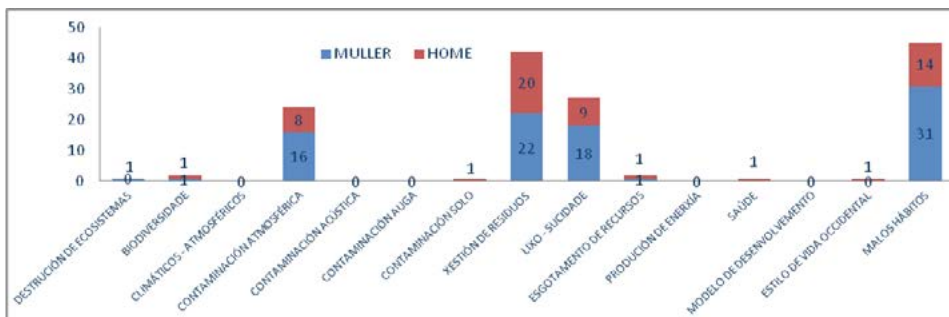


Fonte: (Id.) (documento inédito).

Solucións a problemas ambientais na vida diaria

Para o centro La Salle, as catro solucións achegadas nunha maior medida, derivaríanse, por esta orde, da modificación dos malos hábitos, da xestión dos residuos, da redución ou eliminación do lixo-suciedade e da contaminación atmosférica.

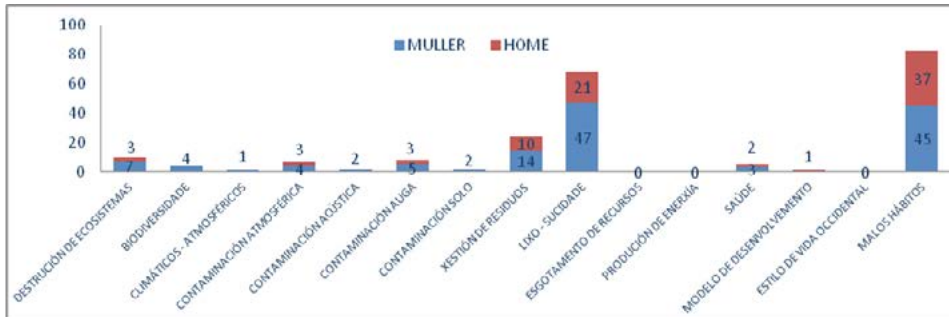
Gráfico 3: Resultado total de solucións aos problemas ambientais na vida diaria do alumnado de La Salle. (N=43)



Fonte: (Ibid., p. 27) (documento inédito).

Para o centro Santo Cura de Ars, as catro solucións principais son a mudanza de malos hábitos, a eliminación do lixo-suciedade e xa a unha distancia notable, a xestión de residuos e a destrución de ecosistemas.

Gráfico 4: Resultado total de solucións aos problemas ambientais na vida diaria do alumnado de Santo Cura de Ars.(N=61)



Fonte: (I.d.) (documento inédito).

En ambos centros, as alumnas mostran unha maior frecuencia de resposta tamén á hora de sinalar as solucións aos problemas ambientais. No centro La Salle, as respostas indicadas polas alumnas na dirección dos malos hábitos, así como aquelas asociadas á eliminación ou redución do lixo-suciedade e á contaminación atmosférica, duplican aquelas respostas sinaladas polos varóns en idénticas opcións. Para o centro Santo Cura de Ars, as alumnas, maioritariamente, marcan a redución do lixo-suciedade, cunha frecuencia de resposta maior que aquela expresada polas alumnas desde o centro compostelán, seguida moi de perto pola opción dos malos hábitos. As alumnas de Santo Cura de Ars, tanto para as opcións de resposta máis frecuentes, nas que en terceiro lugar se encontra a xestión de residuos, como para aquelas minoritariamente sinaladas (destrución de ecosistemas, contaminación da auga e atmosférica), mostran unha participación superior aos alumnos en todos os casos.

Solucións a problemas ambientais no centro educativo

As alumnas, en ambos centros, en correspondencia coa profusa enumeración da problemática ambiental correspondente ao anterior apartado, participan tamén cunha elevada frecuencia de respostas asociadas ás solucións ambientais, tanto para a vida diaria coma no centro educativo.

En relación ás solucións desenvolvidas desde os centros educativos, no centro Santo Cura de Ars, alumnas e alumnos coinciden no establecemento de tres categorías principais nas que conflúen as súas respostas; por esta orde, corrección de malos hábitos, redución do lixo-suciedade e xestión de residuos.

Respecto ao centro La Salle, alumnos e alumnas antepoñen, na súa categorización, a xestión de residuos fronte ao lixo-suciedade; categoría esta que adquire un maior peso nas respostas do centro dominicano, cunha incidencia especial nas respostas das alumnas.

Táboa 2: Resultado total de solucións de alumnos e alumnas aos problemas ambientais no centro educativo de Santo Cura de Ars. (N=61)

CENTRO SANTO CURA DE ARS	SOLUCIÓNS NO CENTRO EDUCATIVO	PROPOSTAS EN FUNCIÓN DO XÉNERO	RESPOSTAS EN TOTAL
Alumnos	Malos hábitos	29	Alumnos + Alumnas
	Lixo-suciedade	15	
	Xestión de residuos	8	
Alumnas	Malos hábitos	43	Malos hábitos: 72
	Lixo-suciedade	24	Lixo-suciedade: 39
	Xestión de residuos	13	Xestión de residuos: 21

Fonte: Elaboración propia, a partir de (Ibíd., p. 33) (documento inédito).

Táboa 3: Resultado total de solucións do alumnado aos problemas ambientais no centro educativo de La Salle. (N=43)

CENTRO LA SALLE	SOLUCIÓNS NO CENTRO EDUCATIVO	RESPOSTAS EN FUNCIÓN DO XÉNERO	RESPOSTAS EN TOTAL
Alumnos	Malos hábitos	11	Alumnos + Alumnas
	Xestión de residuos	9	
	Lixo-suciedade	2	
Alumnas	Malos hábitos	20	Malos hábitos: 31
	Xestión de residuos	14	Xestión de residuos: 23
	Lixo-suciedade	3	Lixo-suciedade: 5

Fonte: Elaboración propia, a partir de (Id.) (documento inédito).

CONCLUSIÓNS

No conxunto dos resultados, tanto no contexto galego coma no dominicano, conséntase unha maior implicación por parte das alumnas en canto á frecuencia das respostas, ben para indicar a diversa problemática ambiental ou xa para sinalar as diferentes solucións achegadas tanto desde a vida diaria coma desde o centro educativo:

unha lectura en clave de xénero é susceptible de explicar a concienciación diferenciada que se reflicte nas respostas de alumnos e alumnas.

Neste punto, pode ser resultar reveladora a forma na que intervén a variable de xénero: na mostra, as alumnas son quen maioritariamente se teñen pronunciado neste sentido e sinalado as cuestións mencionadas, atribuíndo unha responsabilidade directa á cidadanía, que no ámbito privado, conta cunha presenza e acción tradicionalmente feminina (Gráficos 1-4, Táboas 2-3). Unha vez máis, como escribiu Carol Hanisch, “os problemas persoais resultan ser problemas políticos”. (Hanisch, 2000, p. 114).

No caso galego (Gráfico 1), na mención das respostas relativas á problemática ambiental, a opción asociada ao lixo-suciedade é a opción sinalada polas alumnas nunha porcentaxe que duplica ao número de respostas marcadas polos alumnos varóns, aínda que a presenza das respostas das alumnas é ben mais evidente na contorna dominicana (Gráfico 2). A xustificación da súa elevada incidencia nas respostas pode residir na presenza habitual do lixo nos espazos públicos no ámbito dominicano.

Por parte de Santo Cura de Ars (Táboa 3), o carácter das accións relacionadas coas solucións aos problemas ambientais semella posuír un maior alcance, por canto combina a actuación directa con medidas de carácter comunicativo ou concienciadoras; dimensión, de novo, cunha frecuencia de resposta marcadamente feminina. Entre o conxunto das solucións emitidas nas respostas á problemática ambiental desenvolvidas no centro educativo dominicano, estas diríxense cunha maior frecuencia cara a concienciación (modificación de malos hábitos) e a acción (redución ou eliminación do lixo); mentres que no caso de La Salle márcase (Táboa 5), a concienciación (malos hábitos) como principal opción, xunto con outras respostas relacionadas con posicionamentos discursivos críticos, como a xestión de residuos e a redución do lixo-suciedade. Neste sentido, as accións comunicativas, presentes nas respostas ofrecidas desde ambos centros, posúen unha certa incidencia en Santo Cura de Ars, nomeadamente nas respostas maioritariamente atribuídas ás alumnas. A socialización de xénero pode explicar e fundamentar a intencionalidade comunicativa subxacente nas alumnas en canto ás súas respostas, en tanto a comunicación representa unha destreza socializadora tradicionalmente atribuída ao xénero feminino.

A información recollida na investigación posúe a súa utilidade desde unha vertente avaliativa, tal e como recomendan as últimas tendencias na materia. Neste sentido, Terrón (2000) afirma que habería que proceder á avaliación sobre como achegar a educación ambiental ás demandas presentes, así como ás circunstancias e necesidades poboacionais; aplicable tamén ao desenvolvemento de espazos diversos e específicos, na ciencia como obxecto de ensinanza e tamén no colectivo de suxeitos destinatarios de formación.

Entre as limitacións do presente estudo atópase a diferenciación xeográfica e sociocultural do colectivo integrante das mostras procedentes do alumnado de centros educativos de Galicia e República Dominicana; circunstancia que conduce a unha previa clarificación dos contextos, se ben tamén enriquece os resultados da investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Caamaño, Beatriz (2017): *Coñecementos, práctica e valores da cultura da sustentabilidade entre o alumnado de Educación Secundaria* (Traballo Fin de Master 2016/17 documento inédito). Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.

D'Eaubonne, Françoise (1999): "What could an eco-feminist society be?", en *Ethics and Environment*, Vol.4, nº2, (179-184).

Hanisch, Carol (2000): "The personal is political", en Crow, Barbara A.: *Radical feminism*, New York University Press, New York, (113-117).

Kain, J.F. (2004): "A pioneer's perspective on the spatial mismatch literature", en *Urban Studies*, Vol.41, nº1, (7-32).

Mogensen, Finn; Schnack, Karsten (2010): "The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria", en *Ecologistas en Acción: Claves del ecologismo social*, Libros en Acción-Ecologistas en Acción, Madrid, (1-5).

Puleo, Alicia (2009): "Ecofeminismo. la perspectiva de género en la conciencia ecologista", en *Ecologistas en Acción: Claves del ecologismo social*, Libros en Acción-Ecologistas en Acción, Madrid, (1-5).

Shiva, Vandana (1991): *La biotecnología y sus consecuencias en el Tercer Mundo: documentos informativos*. Montevideo: Instituto del Tercer Mundo.

Shiva, Vandana (1995): *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas.

Shiva, Vandana (2001): *Biopiratería: el saqueo de la y naturaleza del conocimiento*. Barcelona: Icaria.

Terrón, Esperanza (2000). "La Educación Ambiental ante los desafíos del siglo XXI", en *Ciencia y Docencia. Revista Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales A.C.*, nº3, (5-13).

INCLUSIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA: O MITO DO AMOR ROMÁNTICO 2.0 A EXAME

Villar Varela, Milena
Instituto de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
milena.villar@usc.es

Méndez Lois, M^a José
Instituto de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
mjose.mendez@usc.es

Barreiro Fernández, Felicidad
Instituto de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
felicidad.barreiro@usc.es

RESUMO

A actual sociedade patriarcal e os mitos do amor romántico, tales como a crenza da media laranxa ou a idea de que se debe sufrir por amor, marcan as formas de ser e de comportarse das persoas, e, en concreto, do colectivo adolescente. Coa chegada da revolución tecnolóxica, esa estrutura patriarcal presente na sociedade traspasa fronteiras e aséntase tamén no ciberespazo. Isto dá lugar a un novo tipo de violencia de xénero, as violencias 2.0.

Co obxectivo de proporcionar visibilidade ás violencias de xénero 2.0 na mocidade actual, a Universidade de Santiago de Compostela participou, xunto a outras oito universidades españolas, nun proxecto liderado pola Universidade de Barcelona no que se levou a cabo un estudo cunha ampla mostra de adolescentes.

O traballo que se presenta pretende analizar as experiencias que ten a mocidade en relación á violencia de xénero 2.0 na comunidade autónoma de Galicia. Trátase de identificar a incidencia de condutas violentas a partir do mito do amor romántico e aportar, a modo de conclusión, unha serie de directrices que permitan a inclusión da perspectiva de xénero na Educación Secundaria Obrigatoria.

PALABRAS CLAVE

Xénero, violencia, redes sociais, adolescencia, amor romántico.

INTRODUCCIÓN

Sen ningunha dúbida, unha das máximas expresións da desigualdade é a violencia de xénero nas súas distintas manifestacións. Segundo a Organización das Nacións Unidas (ONU, 2006) a violencia exercida contra a muller é un fenómeno universal que persiste en todos os países do mundo e, que lonxe de ser erradicada, afecta á inmensa maioría das mulleres, independentemente da súa idade, etnia ou status. E é que a violencia non se reduce ao contexto físico soamente, senón que, como establece Nuria Varela (2005), a violencia de xénero é a que sofren as mulleres, que ten as súas raíces na discriminación histórica e a ausencia de dereitos que estas sufriron e continúan sufrindo en moitas partes do mundo, sustentada sobre a construción cultural (o xénero). Desde esta perspectiva, non só os golpes, senón tamén os insultos, as agresións, a privación de liberdade, os estereotipos, a asignación de roles segundo o sexo, entre outros moitos aspectos máis, supoñen a existencia da violencia de xénero. A estrutura social existente é a responsable en gran medida da existencia de violencia, e en concreto, da violencia cara ás mulleres polo simple feito de selo.

Lonxe de vela desaparecer co paso dos anos, obsérvase que as bases da violencia de xénero seguen rexenerándose e presentan novas formas de socialización afectiva sexual non moi diferentes das doutras épocas. Malia isto, a adolescencia non recoñece a violencia de xénero nas súas contornas e considéraa unha realidade afastada das súas experiencias amoroso-sexuais (Amorrio *et al.*, 2010; Caro, 2008; Caro, 2010 e Cantera *et al.*, 2009, cit. en Ruíz Repullo, 2016).

É de sinalar que a violencia de xénero na adolescencia, garda especial relación coa mitificación do amor romántico, é dicir, os mitos do amor romántico convértense en demostracións do que supón e representa o amor verdadeiro (Ruíz Repullo, 2016). Tal e como afirma Herrera (2013a), o amor romántico é a ferramenta máis potente para

controlar e someter ás mulleres. Este concepto de amor romántico está sustentado por unha serie de mitos, compartidos culturalmente e transmitidos polas diversos canles de socialización, que son definidos como o conxunto de crenzas socialmente compartidas sobre a “suposta verdadeira natureza” do amor (Yela, 2003, p. 264).

A causa do gran desenvolvemento da comunicación de masas no século XX, o amor romántico experimentou un proceso de expansión paulatina ata instalarse no imaxinario colectivo mundial como unha meta utópica a acadar, cargada de promesas de felicidade (Herrera, 2013b).

Xa no século XXI, a actual revolución tecnolóxica supuxo a aparición dunha vida online desde a que relacionarnos, desde onde establecer as nosas relacións sociais. O ciberespazo convértese así no novo espazo de relacións, un ámbito cotián sobre todo para os e as mozas do noso mundo.

Malia as facilidades e aspectos positivos que pode aportar este feito, a realidade é que a tecnoloxía reforza as estruturas sociais e culturais vixentes no contexto, o que contribúe polo tanto, a normalizar os roles de xénero. As redes sociais ou as aplicacións móbiles non producen desigualdade nin violencia de xénero por si mesmas, senón que reproducen as realidades desiguais entre mulleres e homes. En consecuencia, tal e como establecen Estebáñez e Vázquez (2013), mozas e mozos fan un uso distinto das redes sociais, baseado en estereotipos e actitudes sexistas que chegan a provocar formas de violencia de xénero nestas idades.

A ficción romántica reproduce nas redes sociais os mitos do amor romántico sobre a media laranxa, o amor ideal e perfecto, a princesa delicada, a idea de que o amor todo o pode, o príncipe valente e o final feliz, entre outros moitos; mitos que as e os adolescentes consideran verdades absolutas e irrefutables debido á socialización diferenciada que experimentaron e que a sociedade se encarga de recordar continuamente. Deste xeito xurde a concepción do amor romántico 2.0., e da mesma forma que na contorna offline existe a violencia de xénero, nas redes sociais esta transfórmase en cibercontrol, ciumes e chantaxes. E nalgunhas ocasións pásase dun comportamento controlador, á execución de violencia virtual á parella, a través de humillacións públicas para ridiculizala e ameazas que, cando a relación remata, se manifestan en realidade mediante a publicación de fotos ou vídeos íntimos na súa rede social ou o acoso virtual (Estebáñez, 2012).

A revolución da tecnoloxía contribuíu ao nacemento de novos tipos de violencia de xénero, incluída a discriminación en liña, o acoso cibernético, a chantaxe e a incita-

ción ao odio (Zweig, Dank, Yahner e Lachman, 2013). Este novo tipo de violencia é denominada como violencia 2.0. Con todo é importante recalcar que unha moza ou un mozo cuxas relacións offline sexan sas, dificilmente usará de xeito machista as súas redes sociais e as súas aplicacións móbiles. Así, pola contra, a adolescencia que teña actitudes, pensamentos ou valores machistas e que no seu día a día desenvolva relacións de amizade e parella non saudables, utilizaraas como un instrumento máis para exercer ese poder.

Ante este panorama a Universidade de Barcelona, en colaboración con outras universidades españolas, concretamente, a Universidade de Zaragoza, a Universidade de Santiago de Compostela, a Universidade de Valencia, a Universidade de Málaga, a Universidade de Sevilla, a Universidade de Granada (campus Melilla), a Universidade das Illas Baleares e a Universidade da Laguna levou a cabo un proxecto sobre as violencias de xénero 2.0, financiado pola Fundación BBVA cunha duración de dous anos. O equipo de investigación está constituído por 26 investigadoras e investigadores vinculados ás universidades citadas. É de destacar que cada equipo das nove universidades participantes ten unha especialización socioeducativa específica, que aporta experiencia e innovación ao tipo de análise que se desenvolve nos diferentes momentos ou fases da investigación. Os datos que se expoñen neste traballo correspóndense cos datos recolleitos desde a Universidade de Santiago de Compostela.

Os principais obxectivos do noso traballo son analizar as percepcións e as actitudes da mocidade en torno ao mito do amor romántico nas redes sociais na comunidade autónoma de Galicia e, posteriormente, ofrecer unha serie de directrices para a inclusión da perspectiva de xénero na etapa da Educación Secundaria Obrigatoria a partir da idea do amor romántico.

MÉTODO

A investigación está conformada por catro fases. Neste traballo situámonos na primeira delas na cal se realizou a elaboración e revisión do cuestionario online, e a súa aplicación ao alumnado da Educación Secundaria Obrigatoria, previa autorización do centro. Unha vez cumprimentados os cuestionarios, procedeuse á análise de datos e á obtención de resultados.

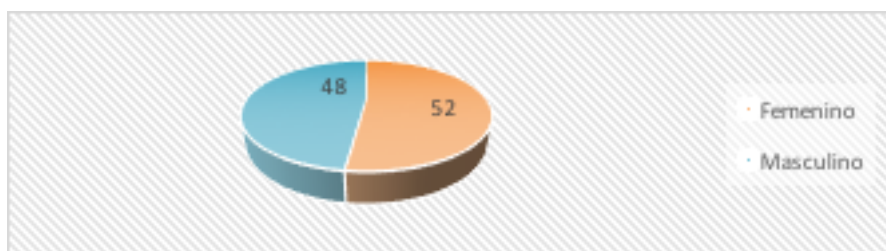
Para a recolleita de información elaborouse e validouse un cuestionario estruturado denominado *Cuestionario de violencias de xénero 2.0*, integrado por cuestións que se agrupan nos seguintes bloques de contido: datos persoais, dominio e uso tecnolóxico, percepción dos espazos virtuais como contornas violentas, cyberbulling,

grado de percepción da violencia de xénero 2.0, percepción do risco de violencia nos espazos virtuais e experiencias en violencias de xénero 2.0.

Para este traballo vaise partir das preguntas referidas ás variables persoais e ás experiencias en violencias de xénero 2.0, naqueles ítems relativos ao mito do amor romántico.

A mostra, seleccionada a través dunha mostraxe non aleatoria, está composta por un total de 615 mozas e mozos residentes en Galicia, cunha media de 15 anos de idade e cunha lixeira maior proporción de mozas (320) que de mozos (295), tal e como se pode observar na Gráfica 1.

Gráfica 1. Sexo da mostra



A poboación adolescente do estudo procede de seis centros educativos distribuídos polas provincias de Pontevedra, Lugo e A Coruña que participaron no estudo distribuíndose de forma equitativa na variable curso. Concretamente participaron na enquisa 308 alumnos/as de 3º ESO e 307 de 4º ESO. Así mesmo, é importante sinalar que só o 27.3% do colectivo adolescente declara ter parella afectiva.

RESULTADOS

Os datos obtidos analizáronse de forma cuantitativa co paquete estatístico SPSS v.22 e a análise estatística realizada é descritiva.

En relación coa incidencia de condutas violentas por motivo de xénero en torno á idea do amor romántico, é necesario sinalar os seguintes ítems: revisar varias veces por internet ou móbil onde está a parella e que fai (94%), obrigar á parella a borrar amigos/as de Facebook ou doutra rede social (94,6%) e pedir á parella os contrasinais de acceso da súa dirección electrónica ou doutras contas de internet (95,6%).

A frecuencia coa que realizan devanditos actos de agresión recóllese na gráfica 2. É de sinalar que as condutas violentas relacionadas co mito do amor romántico realízanse, segundo os datos obtidos, con moita frecuencia.

Gráfica 2. Condutas violentas relacionadas co mito do amor romántico



CONCLUSIÓN

Atendendo aos resultados obtidos sobre o amor romántico na adolescencia e á análise das relacións mediadas pola rede, considérase fundamental unha intervención para modificar as concepcións románticas do amor que o colectivo adolescente posúe e introducir a perspectiva de xénero no ámbito educativo coa conseguinte transformación dos xeitos de ser e comportarse do alumnado.

Atendendo a Rebollo (2013) unha das liñas estratéxicas de acción para o cambio educativo con perspectiva de xénero consistiría en desenvolver boas prácticas co-educativas, é dicir, poñer en marcha accións, condutas e prácticas igualitarias. Aínda que nalgúns centros educativos xa se realizan este tipo de prácticas, a maioría fano de xeito esporádico. Por iso, aínda que modificar pautas de comportamento que temos automatizadas pode resultar complexo, un dos aspectos máis importantes é a vontade de introducir cambios sostibles no tempo.

Por outra parte, Gómez (2004, cit. en Ferrer e Bosch, 2013) suxeriu un sistema de competencias básicas que deberían desenvolverse para alcanzar un novo modelo de relacións amorosas-afectivas entre iguais que fosen motivadoras e enriquecedoras para as persoas e que fan referencia á atracción, a elección e a igualdade. Este autor pretende desenvolver o amor como sentimento que ten orixe social e non persoal, examinar de forma crítica os medios de comunicación como formadores do namoro seguindo o modelo tradicional de relacións e desenvolver relacións afectivo sexuais que non fosen de poder e si de igualdade, solidariedade e amizade e xeradoras de amor e paixón, entre outros aspectos.

Na mesma liña, Fernando Barragán (2006) propuxo, a partir dunha guía curricular para traballar con poboación adolescente desde a escola, a necesidade de cuestionar a construción patriarcal da masculinidade, desvinculando violencia e masculinidade e xa que logo os roles de xénero atribuídos segundo o sexo.

Pola súa banda, Rebollo (2010, cit. en Ferrer y Bosch, 2013) apunta que as estratexias feministas para lograr o empoderamento e a ruptura do amor romántico que se leven a cabo desde o marco da educación formal, deben ter en conta, no currículo, todos aqueles aspectos relacionados co feminino, tales como os afectos e os coidados entre outros.

Estébanez e Vázquez (2013), consideran que se debe ter en conta a presión social de grupo que viven tanto as mozas como os mozos por entrar dentro dun rol de xénero normalizado e a dificultade de diferenciarse do mesmo, así como o poder que os medios de comunicación, a publicidade e a rede teñen sobre as súas concepcións do amor. Por iso, consideran fundamental xerar na adolescencia unha conciencia crítica así como a capacidade de elección. Estas autoras realizan, entre outras, as seguintes propostas de obxectivos educativos de cara a unhas relacións afectivas sas:

- Remarcar a aprendizaxe social do amor e diferenciar o que si podemos chamar amor, do que se confunde con iso, como os mitos, os comportamentos celosos ou posesivos e a falta de espazo propio, a través de dinámicas grupais ou debates.
- Analizar de forma crítica os modelos de amor e relación que viven as e os adolescentes utilizando exemplos que teñan que ver coas súas realidades, a partir da análise e da crítica de filmes próximos a elas e a eles.
- Remarcar que calquera elección ou modelo de amor vale, se é libre de violencia, a través de grupos de debate ou discusión.
- Reflectir que as relacións de parella son sempre compatibles coas relacións sociais, amizades, afeccións e camiños propios de cada integrante desa parella a partir de role-play.
- Desmontar a idea de que o amor é produto dun frechazo irrenunciante e irracional, mediante supostos e exemplos.
- Amosar a compatibilidade do amor a outras persoas co amor propio, especialmente no caso das mozas, invitándoas a reflexionar sobre a importancia de apreciarse, coidarse, recoñecer e respectar os desexos e necesidades propias a través de debates e procura de modelos.
- En conclusión, construír xunto con eles e elas novos modelos de relación de parella, modelos de familia, historias de amor actualizadas e de diversidade sexual e cultural.

Tamén son de sinalar, como recursos educativos, as diversas propostas de guías que o profesorado pode empregar para traballar co público adolescente no centro educativo: a Guía para evitar amores que matan. Guía do bo amor (Simón, 2004), onde se expoñen propostas didácticas para practicar unha pedagogía de prevención da violencia de xénero, ou Abre os ollos-O amor non é cego do Instituto Andaluz da Muller, onde Ruíz Repullo (2009) propón unha serie de actividades e recursos a disposición do profesorado para romper cos mitos do amor romántico.

Ademais, debido ao gran uso que a adolescencia fai das redes sociais é necesario reflexionar sobre o gran potencial que poden ter estas no ámbito educativo, e da igualdade, se se empregan desde unha perspectiva de xénero, sexa transversalmente integradas no currículo e a titoría ou en materias específicas que terían que ter carácter obrigatorio.

En palabras de Coral Herrera (2017) “hai que desaprendelo todo, resistir ante o bombardeo do romanticismo patriarcal, xerar espazos de tenrura, libres de machismo e cheos de solidariedade, cooperación, e axuda mutua. Reinventar o amor, probar outras formas de querernos, imaxinar outras estruturas sentimentais para poder sufrir menos, e gozar máis do amor”. É necesario romper coas ideas románticas do amor que difunde a sociedade e aprender novas formas de amar desde a liberdade e o respecto.

BIBLIOGRAFÍA

Barragán, Fernando (Coord.) (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*, Aljibe, Málaga.

Estébanez, Ianire (2012). “Del amor al cibercontrol a golpe de clicks. La violencia de género en las redes sociales”, en *Jornada de Sensibilización sobre VG del Cabildo de Lanzarote* [Ponencia]. Recuperado de <http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Ponencia.Del-amor-al-control-a-golpe-de-click.-La-violencia-de-genero-en-las-redes-sociales.Ianire-Estebanez.pdf> Consultado: 24/04/2017

Estébanez, Ianire e Vázquez, Norma (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Bilbao.

Ferrer Pérez, Victoria e Bosch Fiol, Esperanza (2013). “Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17,1, (106-122).

Herrera, Coral (2013a). "La violencia de género y el amor romántico". *Haikita* [Blog]. Recuperado de: <http://haikita.blogspot.com.es/2012/11/la-violencia-de-genero-y-el-amor.html> Consultado: 21/04/2017

Herrera, Coral (2013b). "La construcción cultural del Amor Romántico". *Haikita* [Blog]. Recuperado de: <http://haikita.blogspot.com.es/2012/02/la-construccion-sociocultural-del-amor.html> Consultado: 21/04/2017

Herrera, Coral (2017). "Educación para el amor desde el feminismo y la diversidad". *Haikita* [Blog]. Recuperado de: <http://haikita.blogspot.com.es/2017/02/educacion-para-el-amor-desde-el.html> Consultado: 22/04/2017

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras los hechos*. Publicación de las Naciones Unidas, s.l., Nueva York.

Rebollo, M^a Ángeles (2013). "La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17,3, (3-8).

Ruiz Repullo, Carmen (2009). Abre los ojos. *El amor no es ciego*, Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería por la Igualdad y Bienestar Social, Sevilla.

Ruiz Repullo, Carmen (2016). "Los mitos del amor romántico: S.O.S celos", en Carmen García Gil; Consuelo Flecha García; M^a Jesús Cala Carrilo; Marina Núñez Gil; Ana Guil Bozal; M^a del Rocío Martínez Torres e Isabel Vázquez Bermúdez: *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla), Sevilla, (625-636).

Simón, Elena (2004). *Guía para evitar amores que matan – Guía del buen amor*, Consejo de la Juventud, Alicante.

Varela, Nuria (2005). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, Barcelona.

Vázquez, Norma e Estébanez, Ianire (2016). *Manual para prevenir la violencia de género en los centros escolares*, Gobierno Vasco, s.l., Gipuzkoa.

Yela, Carlos (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), (263-267).

Zweig, Janine; Dank, Meredith; Yahner, Jennifer e Lachman, Pamela (2013). "The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence". *Journal of youth and adolescence*, 42, (1063-1077).

LA MUJER Y LA NIÑA EN LA CIENCIA

Lorenzo González, M^a de las Nieves

Física Aplicada

Universidade de Vigo

nlorenzo@uvigo.es

Cabrera Crespo, Alejandro Jacobo

Física Aplicada

Universidade de Vigo

alexboxe@uvigo.es

RESUMEN

En esta comunicación presentamos una propuesta para ampliar y mejorar el conocimiento sobre mujeres científicas o tecnólogas en niveles educativos de primaria y secundaria, contribuyendo de esta forma a subsanar el déficit de mujeres científicas que aparecen en los libros de texto de dichos niveles educativos. Esta propuesta consiste en llevar a cabo un concurso de redacción y dibujo sobre mujeres científicas, ingenieras o inventoras. La actividad se llevó a cabo en el Campus de Ourense de la Universidad de Vigo, en colaboración con la Unidad de Igualdad, las escuelas de Ingeniería Superior Informática, la de Ingeniería Aeronáutica y del Espacio y la Facultad de Ciencias.

PALABRAS CLAVE

Científicas, brecha de género, roles de género, Educación Primaria, Educación Secundaria.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a los datos de la OCDE, solo un 20 por ciento de chicas de 15 años se inclina por seguir estudios de profesiones técnicas. En España este porcentaje se reduce al 7%. Esto se refleja posteriormente en la elección de los estudios universitarios. Así, aunque el alumnado femenino obtiene más del 50% de los títulos universitarios, su presencia en carreras como Física o Ingeniería apenas llega al 30%. Muchas veces se justifica este desajuste en la tardía incorporación de la mujer al mundo laboral. Pero muchos porcentajes han permanecido inamovibles en los últimos 15

años. Así en el curso 2014/15 hubo tan solo un 25% de mujeres matriculadas en grados de Ingeniería en España o un 12% en grados de Informática, los resultados son algo mejores en los grados de Matemáticas, Estadística, Física, Química y Geología en donde en conjunto se alcanza casi el 40% (en Física el 30%). Lo peor es que a medida que se asciende en el escalafón universitario estos números bajan, en detrimento de las mujeres. Así contamos con menos de un 40% de profesoras titulares de universidad y menos de un 21% de catedráticas de universidad.

El problema ya no radica en que haya una sociedad machista o no, sino en la perpetuación de unos roles o papeles que siguen manteniendo esta situación de desigualdad.

En virtud de esto, Naciones Unidas ha declarado el 11 de febrero como Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. El objetivo es lograr el acceso y la participación plena y equitativa de las mujeres y las niñas en la ciencia. En nuestro país, un grupo de investigadoras y comunicadoras científicas lanzaron la *iniciativa 11 de Febrero*, un llamamiento para organizar actividades que se sumen a esta celebración y visibilicen el papel de la mujer en la ciencia. Numerosos colectivos e instituciones han respondido a la convocatoria organizando más de 200 actividades en 40 provincias españolas e incluso en algunas ciudades extranjeras que cuentan con una importante presencia de nuestra comunidad científica (Calderón, 2017). Dentro de esta iniciativa en el campus de Ourense de la Universidad de Vigo se pensó que una manera de visibilizar el papel de las mujeres en la ciencia y de involucrar a la sociedad era organizar un concurso de redacción y dibujo para el alumnado de educación primaria y secundaria. De esta manera, se motivaría a los centros educativos para hablar en las clases del papel de las mujeres en la ciencia a lo largo de la historia y permitiría ver al alumnado que no sólo hubo grandes científicos en la historia de la ciencia como Einstein, Edison, Tesla, ... si no que las mujeres también han jugado un importante papel en el desarrollo de la misma y deben seguir haciéndolo en el futuro, como Hipatia, Marie Curie, Lise Meitner, Ada Byron, ... En la mayoría de los libros de texto apenas hay referencia a mujeres científicas o ingenieras (Vierna Fernández y Ruiz López, 2016; Lorenzo Rial et al., 2016; López-Navajas, 2014).

La finalidad principal de esta propuesta es reducir la brecha de género, dentro de los libros de texto en los que apenas se mencionan mujeres científicas, inventoras o informáticas, lo que supone una desmotivación velada para el alumnado femenino de cara a escoger y seguir ese tipo de carreras.

En la actualidad, han aparecido una serie de libros muy interesantes donde se habla de muchas mujeres que han aportado su granito de arena a la evolución de la cien-

cia. También existen varias propuestas con la intención de dar a conocer el papel de la mujer en la ciencia en los niveles educativos de primaria y secundaria. Un ejemplo es el caso del *certamen Wisibilízalas*, que promueve la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona entre colegios e institutos para dar visibilidad a las mujeres que trabajan en el ámbito de las TIC o el *blog de Marta Macho* que hace una amplia recopilación de material relacionado con el papel de las mujeres en la ciencia. A nivel gallego la facultad de Informática de la UDC también organizó un concurso, Wikinformática para alumnado de Secundaria sobre biografías de mujeres científicas en formato wiki (Ramos y col., 2015). También cabe destacar la elaboración de unidades didácticas como la editada por la Xunta de Galicia en la que se utiliza la figura de la matemática gallega María Wonenburger para aprender conceptos matemáticos (Souto Salorio y Tarrío Tobar, 2015) o el *Taller de divulgación científica* basado en el trabajo de la científica estadounidense Lynn Margulis que pretende acercar las teorías evolutivas a niñas y niños de primaria de forma amena y divertida. Todas estas propuestas e ideas pretenden visibilizar el papel de la mujer en la ciencia y erradicar así ideas preconcebidas sobre la idoneidad de la mujer para llevar a cabo carreras científicas o tecnológicas.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta para la realización del concurso surgió dentro del grupo de innovación docente HIPATIA constituido como tal en noviembre de 2016. La idea se propuso al Vicerrector del Campus de Ourense y el cual realizó los contactos con la Unidad de Igualdad del Campus de Vigo. Fue desde ese mismo momento, conjuntamente con la Unidad de Igualdad cuando la idea comenzó a hacerse realidad, en todo momento se contó con su ayuda y su experiencia en estos temas.

El Decano de la Facultad de Ciencias junto con los Directores de la Escuela Superior de Ingeniería Informática e Ingeniería Aeronáutica y del Espacio, se mostraron entusiasmados con la idea desde el primer momento y colaboraron en la edición de las bases del concurso, en la elaboración del jurado seleccionador de los trabajos premiados y en la elección de los premios del concurso.

Se envió un comunicado a todos los centros de educación primaria y secundaria con la información del concurso, así como información sobre el día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. También se emitieron comunicados en la prensa local. La idea fue bien acogida, aunque las fechas fueron muy ajustadas.

BASES DEL CONCURSO

En las bases del concurso enviadas a los centros (Figura 1) se pidió que la temática de los trabajos se basara en la visión que el alumnado tiene sobre el papel de las mujeres en la ciencia con temas como: ¿Qué sabes de los descubrimientos de las científicas pioneras?, ¿Te animas a dibujar a una científica?, ¿Qué científicas conoces?, ¿Cómo han contribuido las mujeres en el desarrollo de la ingeniería?, Presenta a una científica, Presenta a una ingeniera...

Los criterios elegidos para la valoración de los trabajos fueron, según se tratara de la modalidad de dibujo o redacción, los siguientes:

- Dibujo: se valorará la calidad técnica, originalidad, creatividad y tratamiento de la temática del concurso.
- Redacción: orden, capacidad de razonamiento, originalidad y tratamiento de la temática del concurso.



Figura 1. Cartel y bases del concurso.

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es dar a conocer el papel de las mujeres en la historia de la ciencia y la tecnología, a través de la búsqueda por parte de los alumnos y alumnas de referentes en las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería). A partir de este objetivo principal se pueden definir una serie de objetivos secundarios:

- Concienciar al alumnado de la igualdad de capacidades de hombres y mujeres, en las disciplinas STEM.
- Mejorar y ampliar los conocimientos sobre el papel de las mujeres en la ciencia y en la tecnología.
- Visualizar el papel de las mujeres en la ciencia dentro de la sociedad.
- Crear conciencia en el profesorado de primaria y secundaria para que citen a mujeres científicas en las disciplinas STEM.

RESULTADOS

En esta primera edición tuvimos una veintena de participantes lo cual dada la premura con la que se organizó la propuesta, se puede considerar una participación aceptable.



Figura 2. Exposición de dibujos participantes en la primera edición del concurso.

Muchos colegios que no participaron por falta de tiempo nos animaron a repetir la convocatoria en años venideros con más tiempo para poder participar. Cosa que haremos pues creemos que de alguna manera hay que empezar y este año se ha creado el germen... El germen de una iniciativa que permite dar a conocer a los niños y niñas, futuros científicos y científicas, el papel de la mujer en la historia de la ciencia oculto durante muchos años y que ahora está empezando a visualizarse gracias a iniciativas como la de declarar el día 11 de febrero DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER Y LA NIÑA EN LA CIENCIA. Creemos que aún falta mucho por hacer y el año que viene esperamos repetir el concurso y llevar a cabo nuevas iniciativas como charlas y talleres.

En el acto de entrega de premios, Verónica Salgueiriño, premio nacional "Women in Science de L'OREAL", un ejemplo a seguir para todas las niñas que quieren ser científicas. Verónica impartió una charla divulgativa sobre nanociencia que encantó a los peques y no tan peques. Posteriormente se hizo entrega de los premios (ver Tabla 1).

Tabla 1. Lista de premiados en la primera edición del concurso

Premio	Categoría	Nombre
1º premio de dibujo	Educación Primaria	Sofía Wang Lin
2º premio de dibujo	Educación Primaria	Lúa Domínguez Grande
3º premio de dibujo	Educación Primaria	Lucía González Reguengo
1º premio de redacción	Educación Primaria	Nerea Lorenzo
2º premio de redacción	Educación Primaria	José Vidal González Gómez
3º premio de redacción	Educación Primaria	Sofía Fernández Iglesias
1º premio de redacción	Educación Secundaria	Gemma Da Rocha Casas
2º premio de redacción	Educación Secundaria	Íker Mazón Méndez
3º premio de redacción	Educación Secundaria	Carlos Cuesta Temes

CONCLUSIONES

La actividad que presentamos en esta comunicación contribuirá a aumentar la presencia de la mujer en la enseñanza de las disciplinas STEM, algo de gran importancia en estos momentos en los que parece retrocederse en la elección de este tipo de disciplinas por el alumnado femenino.

Entre los premios se encuentran diversos libros, que ayudarán a conocer por parte del alumnado de primaria y secundaria el nombre de muchas mujeres que han participado

en el desarrollo de la ciencia a lo largo de la historia: *Hipatia la maestra; Marie Curie y el misterio de los átomos; Mujeres2; Primates: La intrépida ciencia de Jane Goodall, Dian Fossey y Biruté Galdikas; Las chicas son guerreras: 26 rebeldes que transformaron el mundo; Las mujeres de la luna.* (Salesas, 2011; Noveli, 2012; Ruiz Ruiz, 2016; Ottaviani, y Wicks, 2015; Cívico y Parra, 2016; Altschuler, y Ballesteros, 2016).

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a Anabel G. Penín, directora da Unidade de Igualdade de la Universidade de Vigo por su inestimable ayuda en la elaboración de esta propuesta. Nuestras gracias a Tania Sueiro del Área de Imagen por su buen trabajo. También queremos agradecer la colaboración y el apoyo dado por el Decano de la Facultad de Ciencias (Gil Garrote) y por los Directores de la Escuela Superior de Ingeniería Informática (Francisco J. Rodríguez) y de la Escuela de Ingeniería Aeronáutica y del Espacio (Arno Fornella). Tampoco podemos dejar de agradecer el trabajo llevado a cabo por los miembros del jurado que anónima y desinteresadamente permitieron la evaluación y selección de los trabajos premiados. Un agradecimiento especial a Verónica Salgueiriño, por su presencia en el acto de entrega de premios en el que nos deleitó con una conferencia maravillosa y al Vicerrector del Campus de Ourense, Virxilio Rodríguez. Por supuesto tenemos que dar las gracias a todos los colegios que participaron en la iniciativa.

BIBLIOGRAFÍA

Altschuler, Daniel Roberto, Ballesteros, Fernando J. (2016) *Las mujeres de la Luna. Historias de amor, dolor y valor.* Editorial: Next Door Publishers y Jot Down Books (Colección El café Cajal). ISBN: 978-84-944435-4-1.

Calderón, M^a José (2017). "Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia". *Revista de Física*, 31, 23.

Cívico, Irene, Parra, Sergio (2016) *Las chicas son guerreras 26 rebeldes que transformaron el mundo.* Editorial Montena. ISBN: 9788490436547.

Lorenzo Rial, María, Álvarez-Lires, Francisco Javier, Álvarez-Lires, María y Serrallé-Marzoa, José Francisco (2016). La amenaza del estereotipo: elección de estudios de ingeniería y educación tecnocientífica. *Opción*, Año 32, No. Especial 9: 54 – 76.

López-Navajas, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. <http://www.revistaeducacion.mec.es/>. *Revista de Educación.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Novelli, Luca (2012) Marie Curie y el misterio de los átomos. Editorial: S.A. EDITEX. ISBN: 9788497719551.

Ottaviani, Jim, Wicks, Maris (2015) Primates. La Intrépida Ciencia de Jane Goodall, Dian Fossey y Biruté Galdikas. Editorial Norma. ISBN 978-84-679-1824-3.

Ramos, Sabela; Ladra, Susana; Freire, Ana; Bolón-Canedo, Verónica; Remeseiro, Beatriz; Andión, José M. y Castro, Laura M. (2015). "Wikinformática: visibilización del papel de la mujer en las nuevas tecnologías y promoción de la ingeniería en informática entre las estudiantes de secundaria" en *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática*, Universitat Oberta La Salle, (113-120).

Ruiz Ruiz, Isabel (2016) Mujeres2. Editorial: Ilustropos. ISBN: 9788461759897.

Salesas, Florenci (2011) Hipatia la maestra. Editorial Rompecabezas. ISBN: 978-84-15016-19-9.

Souto Salorio, M^a José y Tarrío Tobar, Ana D. (2015). "María Wonenburger unha científica adiantada o seo tempo" Unidade didáctica Xunta de Galicia, secretaria de igualdade. http://igualdade.xunta.gal/sites/default/files/files/documentos/unidade_didactica_maria_wonemberger-ilovepdf-compressed.pdf.

Vierna Fernández, Sara y Ruiz López, Melisa (2014) A Ciencia Cierta: proyecto de visibilización de las mujeres pioneras y científicas en los espacios escolares. *Actas // Xornada Universitaria Galega en Xenero 87-93*.

Blog de Marta Macho y su recopilación de material <http://mujeresconciencia.com/2017/01/28/un-ronsel-de-ardora/>.

La evolución por simbiosis; Taller de divulgación científica basado en el trabajo de la científica estadounidense Lynn Margulis. Una propuesta de Pandora Mirabilia y Biodiversia, <https://pandoramirabilia.files.wordpress.com/2017/02/taller-lynn-margulis.pdf>.

Página web del 11 de febrero <https://11defebrero.org/>.

Página web del certamen Wisibilízalas, que promueve la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona <https://www.upf.edu/web/mdm-dtic/wisibilizalas>.

Página web de HIPATIA <http://hipatia.uvigo.es/>.

EXPERIENCIAS NAS AULAS DE SECUNDARIA: REFLEXIÓNS SOBRE A INTEGRACIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

Sánchez Bello, Ana
Universidade de A Coruña
anasan@udc.es

Carballeira Vieites, Lucía
Universidade de A Coruña
lucia.carballeira.vieites@gmail.com

RESUMO

A seguinte comunicación pretende amosar a miña experiencia como Sexóloga impartindo sesións formativas nas aulas dos Institutos de Ensinanza Secundaria de Galicia dentro do desempeño da miña profesión de Traballadora Social no programa Q+.

O obxectivo desta comunicación non é outro que o de amosar parte das miñas experiencias e inquedanzas persoais e profesionais integrando a perspectiva de xénero nas aulas, e as reaccións e comentarios que amosa o estudantado adolescente para así plasmar un esbozo xeral das actitudes da mocidade galega hoxe en día, o panorama actual.

Continuar a traballar a prol de acadar cambios significativos e promover a igualdade na sociedade son obxectivos que atopan nas aulas un dos mellores escenarios de base.

ABSTRACT

The following paper aims to show my experience as Sexologist giving training sessions in the classrooms of the Institutes of Secondary Education of Galicia in the performance of my profession of Social Worker in the program Q+.

The purpose of this communication is none other than to show part of my experiences and personal and professional concerns with respect to the gender perspective, as well as the reactions, attitudes and comments the teenager students shows before this subject.

Work to achieve significant changes and promote an equality in the society are aims which have in the classrooms the best scenarios.

PALABRAS CLAVE

Sexo. Xénero. Afectividade. Sexualidade. Diversidade.

KEY WORDS

Sex. Gender. Afectivity. Sexuality. Diversity.

INTRODUCCIÓN

Fai anos que me puxen as gafas violetas, na época de estudante universitaria, polo que na miña práctica docente está integrada a perspectiva de xénero dende que comecei a miña andaina profesional. Dende o ano 2008 desempeño as miñas funcións como Traballadora Social no Centro de Información e asesoramento á mocidade de Galicia Q+, (outrora centros de asesoramento afectivo-sexual), entre as cales está a implementación de sesións formativas nos centros de ensinanza secundaria da nosa comunidade. Estas sesións procuran educar en igualdade e respectando sempre a diversidade.

Debemos entender a educación sexual como parte fundamental da educación para a vida, observando as características concretas de cada etapa do desenrolo (Campbell, 1995; Weeks et al., 1995; Oliveira, 1998; Hiriart, 1999). Unha educación que debe asumir a sociedade e, sobre todo, os principais axentes educativos: familia e escola (Font, 1990, 1995; López, 1990, 2005).

Malia que en España a educación sexual ten apoio legal e se establece como un dos contidos transversais obrigatorios (Lei Orgánica 1/ 1990, do 3 de outubro -BOE de 4 de outubro-, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, L.O.G.S.E, 1990), a sexualidade na escola restrínxese a intervencións puntuais implementadas por especialistas externos, como é o caso das profesionais de Q+.

METODOLOXÍA NAS AULAS

Partindo da igualdade dos sexos e o respecto á diversidade aplico o enfoque da perspectiva de xénero en todas e cada unha das miñas intervencións, ben sexa coas alumnas e alumnos nas aulas, como no asesoramento presencial no despacho e na titorización de alumnado universitario en prácticas.

Suxerencias didácticas que colaboran para facilitar e enriquecer o traballo de reflexión grupal:

- As preguntas guiadas son o punto de partida das sesións, nas cales a creación dun clima de respecto cara as diferencias de opinión amósase esencial.
- Presentar á xuventude o reto de explorar cal é a súa propia responsabilidade no xeito de relacionarse en igualdade.
- Resaltar si están a perpetuar modelos ou actitudes que sitúan en inferioridade ás mulleres fronte aos homes.
- Fomentar que a reflexión surxa en base ás crenzas e opinións previas das mozas e mozos, coa intención de desmontar para volver a construír ou reconstruír en base a fundacións máis sólidas.
- Facilitar que o alumnado sexa consciente do que xa sabe e tamen do que lle pode quedar por saber, o cal estimula a idea de que “vivimos en construción permanente”.
- Favorecer o emprego dunha linguaxe inclusiva e cercana.
- E promover que o protagonismo no emprego da palabra sexa compartido por todas e todos.

Intervencións nas aulas

Centrándonos nas formacións, independentemente da temática que estemos a traballar na aula, nun momento da sesión sempre dramatizo co seguinte exemplo:

- Agora son Luciano, séntome na esquina desta mesa, e me toco un testículo.

O alumnado sempre comeza a rir, e preguntolles qué pensan de min. Dinme:

- *Nada; - Pícache. – Estás a recolocarte o paquete, porque aos tíos nos pasa iso... que ás veces se quedan pillados. É normal.*
- *Agora son Lucía de novo, séntome na esquina desta mesa, e me toco a vulva.*

De novo preguntolles qué pensan de min, e as respostas non poden ser máis diferentes:

- *Qué porca. – Podías ter esperado e facelo sen que ninguén te vira. – Aguántate o picor... - Es unha descarada.*

Neste intre aproveito para promover unha reflexión grupal das diferencias culturais e educacionais que aínda existen entre mulleres e homes. Plantéxolles cuestións como: ¿Por qué pensades así? ¿É xusto? ¿Non son dous corpos que están a experimentar picor? ¿Tedes irmás ou irmáns? ¿Hai cousas que eles poden facer e vós non? ¿Cales? ¿Por qué pensades que se producen estas diferencias? Os nenos son azuis, e as nenas son rosas... isto ¿é sempre así? ¿Qué é entón a diversidade para vós?

Con estas preguntas dirixidas pretendo crear un debate no cal o alumnado, sempre baixo a premisa do respecto, expresa a súa opinión. Para isto é fundamental crear un ambiente de confianza e confidencialidade, no cal se sintan seguras e seguros, libres.

Así, abordando na aula os xenitais femininos e facendo énfase no coñecemento do clítoro, unha das rapazas me di que :“- Xa saberá él onde debe tocar...a min dame noxo só de pensalo, eu ahí nin me toco”. Ese pudor, ese noxo ancestral ante os xenitais femininos semella aínda tan complicado de erradicar...

De novo plantexo afirmacións como: -Corres como unha nena, e lanzas a pelota como unha nena...e preguntolles qué opinan sobre isto. As opinións son sempre do máis variadas, abarcando entre o : -“É certo”, ata o: -“Hai algunhas mulleres que xogan ben ao fútbol ou baloncesto”.

A continuación aproveito para poñerlles vídeos de mulleres campioas de triatlón, atletismo, boxeo, etc. Logo do visionado facemos de novo a reflexión grupal para observar en qué mudaron as opinión, de ser o caso.

De novo lles plantexo máis preguntas guiadas e abertas: ¿Por qué as mulleres son consideradas o sexo débil? Si soportamos as dores da menstruación, polo xeral ve-

mos máis sangue ca os homes, soportamos as dores do parto, das cesáreas etc... E cando tedes algún problema, ¿a quen acudides? A finalidade é que elas e eles mesmos, fronte ás desigualdades e problemas que se fan evidentes co debate e a reflexión, decidan reinterpretar esa realidade dun xeito crítico para acadar unha concienciación grupal que permita educar á mocidade en igualdade.

Asesoramento presencial no despacho

En ocasións me atopo con rapaces que falan pola moza estando ela diante, afirmando que: -"Ela é que é noviña...pobriña." A prevalencia do paternalismo nas relacións de parella hoxe en día é considerable, e o control nestas relacións moitas veces é outorgado inconscientemente pola propia muller, sexa por inseguridades, medos, descoñecementos ou idealizacións do amor romántico.

Titorización de alumando universitario

Cando levo a algún alumno en prácticas a impartir formacións connigo aos centros de ensino, sempre, e insisto, sempre, nos reciben e se dirixen a él como o profesional ou titor. Pola contra, cando acudo cunha alumna en prácticas esta situación non acontece, nunca, dirixíndose a min ou a ámbalas dúas.

As mulleres son sempre vistas como secretarias, como acompañantes, pasantes, apoios, mais nunca como figura de orientación, dirección, titorización ou autoridade.

Isto forma parte dos micromachismos diarios aos cales xa estamos tan afeitas: cando hai que pagar a conta e hai un home cerca polo xeral danlle a nota a él. Máis denigrante é cando a que paga é unha muller e o camareiro faise o gracioso chiscandolle un ollo ao home dicíndolle: "- Por unha vez, que paguen elas". Pedir cervexa e café nun bar, e que a cervexa sempre lla poñan ao home...e así poderíamos continuar ata o infinito.

¿Cómo loitar para mudar isto? Salientable é o caso do profesor de ética de ensinanza secundaria que asasinou á súa parella no pasado 2016. ¿Qué mensaxes e comentarios diarios podía soltar este individuo nas súas aulas "educando" ao alumnado adolescente?

CONCLUSIÓNS

As horas destas sesións formativas, xunto coas sesións dos departamentos de orientación ou as titorías, son moi escasas si as comparamos coas horas ás que está sometida a mocidade ante as constantes mensaxes dos medios de comunicación.

Amósase fundamental a necesidade de levar a cabo intervencións prolongadas, como propoñen Robin et al. (2004); é importante facelo dende unha práctica co-educativa e a partir dun modelo integral de educación sexual e comezar na adolescencia, por ser este un momento crucial no proceso de socialización (Van der Pligt y Richard, 1994; Grunseit y Richters, 2000).

Acadar que a sociedade se eduque en igualdade e en prevención non é un traballo aillado, senón un traballo conxunto dende todos os eidos, polo que cómpre desenvolver liñas de actuación dirixidas especificamente á mocidade, educándoa na igualdade, no respecto, na diversidade e na non violencia.

A igualdade non é unha materia aparte, debe traballarse en todo momento, co gallo de contribuir cara a construción dunha cultura máis respectuosa e igualitaria.

No tocante á educación afectivo-sexual é destacable que existen obstáculos á hora de apoiala. Cómpre lembrar que ésta non só é un dereito das persoas (López y Oroz, 1999; López, 2005), senón que é un feito incuestionable como é incuestionable a educación da persoa no seu sentido máis amplo, pois a dimensión sexuada é inherente á natureza humana, do mesmo xeito que a dimensión persoal (Amezúa, 1999).

É imprescindible unha lexislación que promova a educación sexual, sempre coa perspectiva de xénero e o respecto á diversidade, que expoña medidas e obxectivos que se leven a cabo a través da dotación de medios e recursos, mediante a sensibilización de toda a sociedade coa creación e difusión de campañas e materiais, así como coa inversión en investigación e todas aquelas condicións precisas para que a educación sexual se convirta nunha realidade, do mesmo xeito que noutros países como Canadá, Suecia ou os Países Baixos.

BIBLIOGRAFÍA

Amezúa, Efigenio (1999). Teoría de los sexos: La letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología* 95-96.

Campbell, Carol. (1995). Male gender roles and sexuality: implications for women's Aids risk and prevention. *Social Science and Medicine* 41(2):197-210.

Font, Pere. (1990). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: GRAO Editorial e ICE de la Universidad de Barcelona.

Font, Pere. (1995). Propuestas para la integración de la educación afectivo-sexual en la escuela. *Escuela Andaluza de Salud Pública* 4:112-121.

Grunseit, Anne.C. & Richters, Julie. (2000) Age at first intercourse in an Australian national sample of technical college students. *Australian and New Zealand Journal of Public Health* 24(1):11-16.

Hiriart Riedemann, Vivianne. (1999). *Educación sexual en la escuela*. Guía para el orientador de púberes y adolescentes. Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre (BOE de 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo. L.O.G.S.E.

López, Félix. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

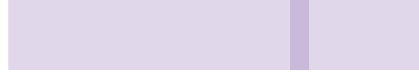
López, Félix. y Oroz, Ángel. (1999). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.

Oliveira, Mercedes. (1998). *La educación sentimental*. Barcelona: Icaria.

Van der Pligt, Joop. & Richard, René. (1994). Changing adolescents' sexual behaviour: perceived risk, self-efficacy and anticipated regret. *Patient Education and Counseling* 23:187-196.

Weeks, Kyle.; Levy, Susan.R.; Zhu, Chenggang.; Perhats, Cydne.; Handler, Arden. & Flay, Brian.R. (1995). Impact of a school-based AIDS prevention program on young adolescents' self-efficacy skills. *Health Education Research* 10(3):329-344.

www.redfeminista.org Consultado: 2/4/2015.



PROXECTOS INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: CONEXIÓNS CURRICULARES COA IGUALDADE DE XÉNERO

Casal de la Fuente, Lucía
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
luciadafonte@gmail.com

Fernández Naveiro, Silvia
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
silvia.fernandez.naveiro@gmail.com

Jorquera Fiaño, Iria
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
jorquerafianoiria@gmail.com

Luna Rego, Lucía
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
regoluna1997@gmail.com

RESUMO

Quizais o primeiro que pensemos ao escoitar “educación inclusiva” estea ligado coa discapacidade, especialmente física ou intelectual; pero son moitas e variadas as temáticas a abordar dentro dela. Neste texto preséntase “*Érguete sen bico*”, un proxecto dirixido a alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil centrado na igualdade de xénero. O seu contido facilita os alicerces teóricos, obxectivos xerais, cronograma deseñado e datos sobre cada actividade: xustificación, obxectivos específicos, procedemento, recursos e duración; así como se explica a avaliación do propio proxecto. Por último, expóñense as conexións deste traballo co currículo oficial de Educación Infantil de Galicia, o cal contribúe a situar ao profesorado na fundamentación psicopeda-

góxica. A característica máis salientable deste proxecto é a lóxica da progresión e secuenciación das actividades. A sabendas de que estas intervencións non deben ser tan só puntuais, e que a igualdade pode e debe ser traballada implicitamente, entendemos que algunha delas deben tamén ser explícitas. Nesta liña, ofrecemos a nosa proposta.

PALABRAS CLAVE

Educación infantil, igualdade, coeducación, proxectos, inclusión.

INTRODUCCIÓN

Múltiples acontecementos e voces de todas as partes do mundo non deixan de alertar sobre o incremento das situacións de desigualdade de xénero (MacNaughton, 2000), algo que non pode ser obviado dende a educación. Desde o noso campo, a Educación Infantil, sentimos que esta etapa é o punto de partida do camiño cara á igualdade na nosa sociedade patriarcal, baseada no dualismo ontolóxico de Platón e na lóxica identitaria de Aristóteles. Estes alicerces establecen unha dualidade na nosa forma de pensamento. Así, en cada sistema, todo compoñente ten o seu oposto, establecéndose unha subordinación entre eles, orixinando relacións de poder asimétricas (Mayobre, 2009). Este sistema perpetúase a través dos procesos de socialización, nos que aprendemos e adoptamos roles de xénero, en función do que se espera de nós como mulleres ou homes. Isto xera uns trazos de personalidade¹ estereotipados, nos cales o patriarcado impón á muller unha identidade “para o outro”. A obxectivación sexual da muller ou o modelo ideal de relación de parella² apóianse en actitudes de celos, control, submisión, chantaxe, humillación, manipulación... Estas non son senón formas de violencia encuberta cara ás mulleres, e polo tanto, de maltrato. E aínda sendo a veces encadrada nos micromachismos, sexismo moderno, sexismo ambivalente ou o sexismo benevolente, as mulleres non deixan de presentarse como complementarias dos homes, naturalizando a xerarquía dos sexos e xustificando o mantemento dos roles de xénero e a discriminación (Mayobre, 2009).

Debido a esta forte desigualdade faise necesaria a coeducación como vía para sensibilizar non só ás crianzas senón á comunidade educativa en xeral, especialmente

¹ Zabalza (2008, p. 95) destaca que na etapa infantil séntanse as bases da personalidade das persoas, personalidade que debe ser “sa”.

² O modelo ideal de relación de parella, alén de ser entendido baixo o dualismo muller-home, sostense sobre mitos como o amor universal, a existencia dunha alma xemelga, o príncipe azul, a media laranxa, etc.; conceptos fundamentados no imaxinario social ao redor do concepto de amor romántico.

ás familias, sendo estas o primeiro axente socializador e modelo na conformación dos ideais afectivo-sexuais das fillas e fillos. Isto implica que tanto mulleres como homes deben ser conscientes destas desigualdades, pois eles tamén cobran un papel relevante no camiño cara á igualdade (Bonino, 2008). A través da prevención e sensibilización debemos potenciar un cambio que vaia máis alá das imprescindibles intervencións dirixidas a quen exerce a violencia.

A inclusión, a pesar de tratarse dun concepto filosófico “utópico”, debe servir como meta para orientar á mellora as prácticas educativas. Dende a materia “Escola Inclusiva e Necesidades Educativas Especiais” do Grao en Mestra de Educación Infantil da USC, presentamos o proxecto “*Érguete sen bico*”, dirixido a alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil. Contamos con materiais para esta etapa en temática de igualdade promovidos por institucións públicas, como guías de literatura non discriminatoria ou unidades didácticas, tanto a nivel internacional (MacNaughton, 2000; Secretaría de Educación Pública México, 2009), como en Galicia (Xunta de Galicia, 2009a). Tamén existen iniciativas de persoas que comparten as súas propostas –blogs, etc.–, adoitando ofrecer actividades ou unidades didácticas soltas. Nós presentamos un proxecto, caracterizado principalmente pola secuenciación das actividades expostas: pártese do traballo dos estereotipos e prexuízos existentes para despois, dende o (re)coñecemento de mulleres e situacións de desigualdade, se poda ir construíndo a crítica e unha conciencia máis igualitaria, insistindo na involucración de toda a comunidade escolar e de que o cambio é posible.

OBXECTIVOS DO PROXECTO

Dividimos os obxectivos deste proxecto en tres tipos: obxectivos do alumnado (1 e 2); da comunidade educativa (3 e 4) e do profesorado (5 e 6). Estes dous últimos son transversais a todo o proxecto, por ser o profesorado quen o coordinaría.

1. Crear unha conciencia crítica sobre os estereotipos, prexuízos e desigualdades debido aos roles de xénero na sociedade para o recoñecemento de actos ou actitudes machistas.
2. Fomentar o respecto cara á diversidade e igualdade de xénero en actividades e xogos dende a escola, procurando a valoración igualitaria do papel de mulleres e homes na sociedade.
3. Visualizar as causas da desigualdade de xénero na comunidade educativa.
4. Concienciar sobre a importancia de traballar a igualdade dende a Educación Infantil.

5. Potenciar o emprego dunha linguaxe inclusiva e non sexista na aula.
6. Analizar a existencia de trazos sexistas nas actuacións docentes.

CRONOGRAMA E ACTIVIDADES

Este proxecto conta con cinco actividades a realizar durante cinco semanas.

Cadro 1. Cronograma do proxecto (os números a partir da 2ª columna indican nº de sesións de cada actividade)

Actividades	1ª SEMANA	2ª	3ª	4ª	5ª
1. FILOSOFAN-DO	1: luns	1: martes	1: mércores	1: xoves	1: venres
2. A QUEN ESCOLLERÍAS?	Escolla imaxes (profesorado) 2: martes e xoves				
3. AS MULLERES DA NOSA VIDA	Escolla de mulleres da contorna (profesorado) 2: mércores e venres	5: todos os días			
4. NON SOMOS FADAS NIN PRINCESAS			5: todos os días	3: luns, mércores e venres	5: todos os días
5. IGUAL-ARTE	Elaboración e reparto da circular (profesorado)			1: venres	5: todos os días

Na primeira semana o profesorado redactará unha circular para a comunidade educativa, pedindo colaboración no envío de fotografías que amosen situacións de desigualdade e de igualdade de xénero. Segundo se vaian recibindo, iranse colocando na aula do grupo-clase. Tamén seleccionará imaxes de persoas realizando diferentes actividades, imprimiraas e plastificaraas para a Actividade 2; escollerá e contactará con catro mulleres da contorna próxima que desempeñen profesións diferentes, e fixará un encontro na escola con cada unha delas para os primeiros catro días da 2ª semana do proxecto. Todas as actividades deste proxecto poderán estenderse ou acurtarse no tempo de forma flexible, en base ás consideracións de quen o coordine, ao interese das propias crianzas e á fluidez

do propio proxecto. A avaliación faríase no venres da última semana; e como actividade transversal, a documentación do proxecto estará presente en todo o momento, para poder ser incluído no libro de actividades do grupo-clase.

Actividade 1: FILOSOFANDO

Xustificación: A modo de asemblea, accederemos a algúns dos coñecementos previos do alumnado, estereotipos e concepcións que están máis arraigados nas nenas e nenos. Usarase para resolver dúbidas, exemplificar, relacionar contidos, etc. intentando avivar a consciencia das crenzas e dos convencionalismos e roles de xénero vixentes na sociedade.

Obxectivos: Responde aos obxectivos xerais 1, 2, 5 e 6. Os obxectivos específicos son:

- Fomentar o diálogo e o respecto cara ás ideas alleas, a libre expresión sen medo aos xuízos, incentivando a participación e a autonomía.
- Expoñer os prexuízos que se esconden tras a identidade de xénero e reflexionar sobre asuncións atribuídas a cada xénero na sociedade actual, favorecendo a igualdade.

Procedemento: Levarase a cabo no recanto da aula destinado á asemblea, pois axuda a que o alumnado se sitúe e se sinta cómodo para expresarse con liberdade. O rol do profesorado centrarase na exposición das cuestións iniciais, na animación a participar, na moderación da tarefa e na anotación de ideas e argumentos. Poderá formular preguntas do tipo: “como son as mulleres/homes e que poden facer?; que é o amor?; quen te coida mellor?...”. Algunhas palabras que poderían usarse para provocar ideas son: amor, profesión, forza ou beleza.

Recursos e duración: Unha persoa que lidere a sesión, un espazo para a asemblea –na que haxa preferiblemente alfombra, coxíns, luz tenue e temperatura agradable-, taboleiro/caderno no que anotar o fío do debate, e xiz ou bolígrafo. A xuízo do liderado, poderían usarse imaxes ou debuxos que suscitasen o debate e reflexión. Contéplanse cinco sesións de asemblea, unha por semana, duns 20 minutos de duración. Poden realizarse en calquera momento da xornada agás a do venres, que só tería sentido levala a cabo ao final da mañá do venres da 5ª semana.

Actividade 2: A QUEN ESCOLLERÍAS?

Xustificación: Introducido o tema do proxecto é importante que o grupo traballe sobre os seus propios prexuízos, fomentando o desenvolvemento dunha conciencia social igualitaria, centrándose neste caso en aspectos máis concretos da vida cotiá.

Obxectivos: Responde aos obxectivos xerais 1, 2 e 5. Os obxectivos específicos resúmense en:

- Impulsar a capacidade de fundamentación e xustificación de eleccións.
- Promover a idea de que todas as persoas temos capacidade para asumir diferentes tarefas, independentemente do sexo ou xénero.
- Adoptar unha visión crítica co noso entorno máis próximo (en canto á realización de actividades da vida cotiá), facéndonos máis conscientes dos prexuízos.

Procedemento: A través das imaxes, previamente preparadas polo profesorado, faranse preguntas do tipo: “a quen escollerías para ir á compra?; e para ir a un partido de fútbol?...”. Quen modere acompañará ao grupo propoñendo cuestións que guíen a reflexión, incentivando a participación, a xustificación das escollas e fomentando o respecto. Tamén tomará notas.

Recursos e duración: Imaxes plastificadas e soporte no que anotar ideas. Poderase desenvolver nun espazo de características similares ao da asemblea. Farase durante dúas sesións (martes e xoves) de 15 minutos de duración cada unha na primeira semana do proxecto.

Actividade 3: AS MULLERES DA NOSA VIDA

Xustificación: Logo da reflexión sobre o desempeño de actividades alén da condición sexual ou de xénero, centrarémonos nas mulleres da contorna para insistir na eliminación dos estereotipos.

Obxectivos: Responde aos obxectivos xerais 1, 3 e 4. Os obxectivos específicos son:

Fomentar a igualdade no desempeño de actividades sociais e profesionais, promovendo o esforzo pola consecución das aspiracións persoais, alén do sexo ou xénero.

Incitar á participación activa da contorna no centro escolar a través do achegamento e coñecemento das mulleres próximas á escola.

Procedemento: O profesorado presentará ao alumnado os trazos xerais das mulleres da contorna previamente contactadas, para que este deseñe unha batería de cuestións sobre o que desexaría coñecer delas. Designaranse democraticamente porta-

voces para facer as preguntas nos días das entrevistas, que serán gravadas e ás cales se convidará á comunidade escolar.

Recursos e duración: Calquera soporte para rexistrar e proxectar as gravacións e para escribir as preguntas. Esta actividade pódese facer na aula de referencia para o grupo-clase. Contéplanse dúas sesións de elaboración de preguntas (mércores e venres-1ª semana do proxecto), e cinco sesións na 2ª semana: catro para facer as entrevistas de media hora de duración, ás cales será invitada a comunidade escolar (de luns a xoves) e unha para a posta en común e conclusións (venres), de 15 minutos de duración. As gravacións poden ser colgadas na web da escola, de habela, ou no recibidor da escola, de contar con pantalla de anuncios dixital.

Actividade 4: NON SOMOS FADAS NIN PRINCESAS

Xustificación: Os medios de comunicación exercen unha notable influencia nos idearios da sociedade, especialmente nos das crianzas. É importante rachar co papel pasivo e submiso das mulleres na sociedade, destacando a existencia doutras formas de ser e de demostrar amor.

Obxectivos: Responde aos obxectivos xerais 1, 2, 3, 4 e 5. Os obxectivos específicos son:

- Detectar condutas machistas normalizadas en películas infantís, desmitificando a idea de amor romántico e os roles tradicionalmente asignados á muller.
- Fomentar o traballo en pequeno grupo e a participación de todos os seus membros nel.
- Interiorizar actitudes igualitarias a través da expresión corporal e da dramatización.

Procedemento: Neste punto do proxecto as crianzas xa contarían con algunhas ferramentas para detectar condutas ou situacións de desigualdade. Comezarse vendo extractos de películas Disney que amosen estereotipos sexistas para revelalos e analizalos, dos que o alumnado expresará libremente a súa opinión. De non darse iniciativas espontáneas, o profesorado provocará o xurdimento de ideas con preguntas (exemplo: “que facía ela?; e el?; por que ela se sente triste?; que se vos ocorrería facer se estiverades nesa situación?; como podemos tornar estas escenas máis igualitarias?”). A líder anotará nun caderno as ideas, para despois propor ás crianzas esas situacións co fin de interpretalas, adaptándoas ás posibilidades do grupo. Atado un fío argumental claro, procédese ao ensaio das novas escenas igualitarias en pequenos grupos.

Recursos e duración: Aquí propoñemos algúns extractos de filmes a modo de exemplo:

- A Sereíña (Ugalde, 2014³). Extracto: 02:10-03:23 (duración: 1 minuto e 13 segundos).
- Mulán (Ultimate Productions, 2015⁴). Completo (duración: 3 minutos e 24 segundos).
- Brancaneves (Rodríguez, 2012⁵). Extracto: 02:22-02:43 (duración: 21 segundos).
- Varias escenas Disney (Font, 2015⁶). Completo (duración: 3 minutos e 16 segundos).

Precisaremos dun ordenador con acceso a internet, altofalantes, e dun proxector, alén de vestimentas que permitan desenvolver unha dramatización realista, para facilitar a interpretación. Esta actividade desenvolverase entre a 3ª e 5ª semana. Na 3ª faranse 5 sesións: nas catro primeiras (de 15 minutos de duración), veranse os vídeos propostos (un por sesión), que serán discutidos, organizando a clase en pequenos grupos para a interpretación; e na quinta ocuparase unha hora para os primeiros ensaios formais. Seguirase ensaiando na 4ª semana durante tres días durante unha hora (luns, mércores e venres); mentres que na 5ª semana ensaiarase todos os días durante unha hora. Por último, o venres da última semana representarase para a comunidade escolar no espazo que se acorde (exemplo: salón de actos).

Actividade 5: IGUAL-ARTE

Xustificación: Traballadas as situacións de desigualdade e sabendo que podemos mudalas, esta última actividade ten un carácter inclusivo especial, pois cremos que promove a libre expresión das crianzas máis tímidas ou das que teñen pouco desenvolvida a competencia oral.

³ Ugalde, Conewy (2014, agosto, 13). La Sirenita Pobres Almas en Desgracia español latino [arquivo de vídeo], <https://goo.gl/VAbDEE>. Consultado: 25/04/2017

⁴ Ultimate Productions (2015, setembro, 9). Mulán - Todo un hombre haré de ti (1080p) [Castellano] [arquivo de vídeo], <https://goo.gl/psmytb>. Consultado: 25/04/2017

⁵ Rodríguez C., Ale (2012, decembro, 15). Blancanieves y los siete enanitos- puchero gallego [arquivo de vídeo], <https://goo.gl/pGbqil>. Consultado: 25/04/2017.

⁶ Font, Isa (2015, novembro, 23). Machismos Disney [arquivo de vídeo], <https://goo.gl/k26nRQ>. Consultado: 25/04/2017.

Obxectivos: Responde aos obxectivos xerais 1, 2, 3, 4 e 6. Os obxectivos específicos son:

- Interpretar a vida cotiá dende a óptica de xénero a través da utilización responsable de recursos dixitais, entendendo a fotografía como forma de expresión.
- Implicar á comunidade escolar na elaboración de fotografías e na organización da exposición fotográfica, para visibilizar o proxecto.

Procedemento: No venres da 4ª semana explicárase esta actividade e pediráselle ao alumnado que pense situacións de igualdade e desigualdade da vida cotiá durante a fin de semana. O luns da 5ª semana, nunha sesión dunha media hora, ensinaráselle como se emprega unha cámara fotográfica e o proceso básico para tomar unha fotografía: observar, escoller, fixarse, pensar e disparar. Coa axuda das familias ou mesmo proporcionando cámaras fotográficas das que puidera dispor a escola, pediráselle que realicen tales fotografías. Cómpre poñer exemplos que faciliten a comprensión da actividade, ou ofrecer alternativas ás crianzas que non pensaran en exemplos concretos (exemplo: “sácalle unha foto a unha muller que para ti sexa unha heroína”). Durante o martes e mércores aportarán as fotografías. O xoves na aula, as fotografías impresas serán olladas e escoitarase a explicación de quen as fixo; poráselles un título e organizarase a exposición nalgún espazo da escola (corredores, entrada, etc.). O venres a comunidade educativa poderá visitar a exposición durante toda a xornada.

Recursos e duración: Material fotográfico e soporte para fotografar (cámaras, móbiles, tabletas...); materiais varios para elaborar carteis –cartolinas, fíos, papeis de cores, celo-, impresora e mesas para a exposición. A organización da exposición pode levar unhas tres horas.

AVALIACIÓN E VISIBILIDADE DO PROXECTO

A avaliación farase en tres fases. A primeira sería de carácter procesual, a través dun diario de campo no que o profesorado tomaría nota de todo aquilo destacable. A segunda, comunitaria. No último venres da 5ª semana e logo da representación teatral, aproveitando a presenza das familias e persoal da escola farase unha posta en común para recoller todas as impresións. A última asemblea coas crianzas dese día tamén nos aportaría datos a ter en conta. Todo elo sería discutido posteriormente polo profesorado, nunha terceira fase, para, dende o punto de vista técnico e profesional, elaborar unha serie de propostas de mellora que puideran orientar futuros proxectos. Esta é unha forma de enriquecer a propia práctica, alén da autocrítica, para facer unha avaliación triangulada e máis real. Feito isto, só quedaría valorar a posibilidade de compartir o proxecto, agregando os produ-

tos recollidos no proceso de documentación. Deste xeito outras persoas poderían valerse do noso traballo, na lóxica da transferibilidade e visibilidade de experiencias, contribuíndo a crear comunidades de práctica.

CONTIDOS CURRICULARES DO 2º CICLO DE E.I. TRABALLADOS NESTE PROXECTO

Incluír temas de igualdade nos currículos de infantil supón ganancias en destrezas emocionais e intelectuais (MacNaughton, 2000). Este proxecto recolle contidos das tres áreas curriculares (Xunta de Galicia, 2009b).

Área de coñecemento *de si mesmo e autonomía persoal* (pp. 43-53):

- “Bloque 1: O corpo e a propia imaxe”. O epígrafe 3º (p. 48) relaciónase coa Actividade 5; mentres que o 1º e 5º fano coas actividades 1 e 3, contemplando tamén a Actividade 2 o epígrafe 7º. Faise alusión de novo ao 1º epígrafe no texto sobre competencia en comunicación lingüística (p. 185); e ao 5º e 7º no apartado sobre a competencia social e cidadá (p. 192).
- “Bloque 2: Xogo e movemento”. O 6º epígrafe (p. 49) vincúlase á Actividade 5.
- “Bloque 3: A actividade cotiá”. Os epígrafes 1º e 6º asóciase á Actividade 3, e o 3º (p. 49), ás actividades 1 e 4. Recórdase o epígrafe 1º na descrición da competencia en autonomía e iniciativa persoal (p. 197), e o epígrafe 3º na da competencia social e cidadá (p. 193).

Área de coñecemento do contorno (pp. 53-62):

- “Bloque 1. Medio físico: elementos, relacións e medida”. A Actividade 5 recolle o 2º epígrafe (p. 56) e o 9º (p. 57), o cal volve ser resaltado na competencia matemática (p. 187).
- “Bloque 3. Cultura e vida en sociedade”. A Actividade 3 inclúe o 1º epígrafe, e a Actividade 2 o 1º e 2º epígrafe (p. 59). Ao 2º epígrafe refírese tamén a competencia social e cidadá (p. 193).

Área de linguaxes: comunicación e representación (pp. 62-72):

- “Bloque 1. Linguaxe verbal”. A Actividade 1 alude aos epígrafes 1º, 3º e 4º (p. 66). A actividade 4 suxire o epígrafe 3º, e as actividades 2 e 3 relaciónanse cos

epígrafes 1º, 2º e 4º. O 1º epígrafe tamén se vincula á Actividade 5, e volve ser destacado tanto na competencia en comunicación lingüística (pp. 184-185) como na competencia social e cidadá (p. 192). A Actividade 4, asemade, ten que ver co epígrafe 5º da sección “Achegamento á literatura” (p. 67).

- “Bloque 2. Linguaxes artísticas: plástica, musical e corporal”. A Actividade 4 suxire os epígrafes 1º e 9º (p. 68) e os 4º e 5º (p. 69). A Actividade 5 alude ao 4º epígrafe (p. 68).
- “Bloque 3. Linguaxe audiovisual e tecnoloxías da información e a comunicación”. A Actividade 4 conecta cos epígrafes 2º, 3º e 6º, mentres que a Actividade 5 faíno co 4º, 5º e 6º epígrafe (p. 69), que volven ser destacados no tratamento da información e competencia dixital (p. 81; p. 190) e na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico (p. 189).

CONCLUSIÓN

Existen estudos sobre homes non violentos que confirman que tiveron “experiencias na infancia alongadas ou en colisión coas expectativas tradicionais sobre os xéneros” (Bonino, 2008, p. 45). Como profesionais da educación cremos que ese é o vieiro a provocar, e sentímonos na obriga e compromiso de velar pola creación dunha conciencia crítica respecto de actitudes discriminatorias de cara á muller dende idades temperás. Do contrario, estaríamos contribuindo a perpetuar a desigualdade dende a pasividade. As manifestacións machistas aparecen en todos os ámbitos da vida, pasando en moitos casos desapercibidas debido ao forte arraigamento cultural que posúen. É por iso que cómpre impulsar continuamente a igualdade en calquera contexto, sempre que se modifique e axuste ás súas necesidades, e non só no ámbito da educación formal. Así, respondemos tamén á transferibilidade dos proxectos e das prácticas educativas, trazo no que a UNESCO ou a OCDE veñen insistindo nestas últimas décadas. Por último, esperamos poder implementar esta proposta nun futuro próximo.

BIBLIOGRAFÍA

Bonino Méndez, Luis. (2008): *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*, Gobierno de España, <https://goo.gl/seQPIR>. Consultado: 26/04/2017

Secretaría de Educación Pública México (2009): *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, Gobierno de México, <https://goo.gl/MfB57p>. Consultado: 25/04/2017

Mayobre Rodríguez, Purificación (2009): "Micromachismos invisibles. Los otros rostros del patriarcado". Relatorio do VI Congreso Estatal de Isonomía sobre Igualdad entre Mujeres y Hombres, Castellón de la Plana, <https://goo.gl/lpMhyR>. Consultado: 26/04/2017

MacNaughton, Glenda (2000): *Rethinking gender in early childhood*, London, Sage.

Xunta de Galicia (2009a): *Coeducación*, <https://goo.gl/0Py5FX>. Consultado: 26/04/2017

Xunta de Galicia (2009b): *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*, Tórculo, Galicia.

Zabalza Beraza, Miguel Á. (2008): *Didáctica de la educación infantil*, Narcea, Madrid.

Elas Fan CienTec: PROMOVRIENDO VOCACIONES FEMENINAS CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Torres Guijarro, Soledad
Dpto. Teoría do Sinal e Comunicacións
Universidade de Vigo
soledadtorres@uvigo.es

Salgueiriño, Verónica
Departamento de Física Aplicada
Universidade de Vigo
vsalgue@uvigo.es

RESUMEN

Con motivo del Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia la Universidad de Vigo organiza, por primera vez en 2017, la jornada Elas Fan CienTec, con el objetivo de promover vocaciones femeninas científicas y tecnológicas. Las actividades de la jornada se desarrollaron en la Facultad de Ciencias y en la Escuela de Ingeniería de Telecomunicación, con conferencias y talleres en los que participaron alumnas de tres institutos de Vigo y Tui. La valoración por parte de los institutos es muy positiva, y pone de manifiesto la necesidad de este tipo de actividades para acercar la realidad de la ciencia y la tecnología a las chicas y desmontar los estereotipos que condicionan su elección de estudios.

PALABRAS CLAVE

Mujer y ciencia, mujer y tecnología, elección de estudios por género, Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia, género y TIC.

INTRODUCCIÓN

La insuficiente presencia de la mujer en estudios científicos y tecnológicos

La presencia de mujeres en las carreras científicas y tecnológicas, aunque va aumentando lentamente, sigue siendo baja en todo el mundo, según la UNESCO (2007). Mientras la paridad se ha alcanzado en buena parte del mundo en campos como la biología y la química, en otros, como las ciencias computacionales y la tecnología de la información, no solo no se ha igualado, sino que se ha reducido la matrícula femenina desde los años ochenta. Además, la representación femenina en ciencias como física e ingeniería no ha variado y se mantiene baja en todo el mundo.

En Europa, según el último informe anual de la Comisión Europea (2015) sobre igualdad de género en los estados miembros "She Figures", la probabilidad de que una chica escoja estudiar una ingeniería o arquitectura es la mitad que la de un chico. En 2012, en estos ámbitos el porcentaje de doctoras fue del 28%, mientras que en ciencias computacionales el porcentaje de graduadas fue del 21%.

A pesar de la menor disponibilidad de datos en cuanto a la situación en Galicia, estos también muestran claras diferencias de género. El estudio encargado por Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (2014) para analizar los factores que influyen en la elección de estudios científicos, tecnológicos, en ingenierías y matemáticas (según las siglas inglesas; STEM), basado en más de 5000 encuestas a alumnado de 3ª y 4ª ESO y 1º y 2º bachillerato, refleja que el 33% de las chicas optan por el bachillerato científico-tecnológico, frente al 46% de los chicos y que, tras el bachillerato científico-tecnológico, tan sólo un 6% de las chicas elige estudios de ingeniería e informática, frente al 34% de los chicos.

En la Universidad de Vigo el número de alumnas matriculadas en estudios del ámbito tecnológico (ingenierías y arquitectura) es muy bajo, y los datos muestran que la tendencia en los últimos años no cambia. En dicho ámbito, los grados menos feminizados (datos del curso 2013-2014) son Ingeniería de Telecomunicación (21,3% de matriculadas), Informática (18,1%), Ingeniería Eléctrica (19%), Ingeniería Electrónica Industrial (15,5%) e Ingeniería Mecánica (10,3%).

En el ámbito científico, la titulación de Física es la que cuenta con menor presencia femenina, que no alcanzaba el 32% en el curso 2013-2014.

Causas y consecuencias

Según la UNESCO (2016), los factores que a nivel mundial influyen en la baja participación femenina en los campos STEM son:

1. Hay menos profesoras en asignaturas relacionadas con las STEM y en los niveles formativos más altos,
2. el profesorado de asignaturas relacionadas con las STEM carece de formación en género,
3. faltan recursos y equipamiento adecuados para estimular el interés de las chicas en las asignaturas STEM,
4. los recursos docentes siguen perpetuando estereotipos de género,
5. la orientación universitaria, la tutorización y las opciones de becas siguen careciendo de perspectiva de género,
6. los factores socioculturales, educativos y de otro tipo provocan diferencias de género en la preferencia por asignaturas y en la percepción de la autoeficacia,
7. las asignaturas relacionadas con las matemáticas y las ciencias provocan más preocupación en las chicas,
8. tanto progenitores como profesorado alientan menos a las chicas a estudiar materias STEM,
9. las diferencias en la participación de las mujeres en el mercado laboral y en sus salarios,
10. los estereotipos y las normas de género hacen que las mujeres relacionadas con las STEM se concentren en actividades concretas,
11. la menor presencia de las mujeres en STEM implica un menor número de modelos femeninos con los que puedan identificarse.

El estudio de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria mencionado anteriormente confirma varios puntos de este análisis, pues detecta las siguientes diferencias de género en las variables que afectan a la elección del bachillerato tecnológico después de la ESO en estudiantes de secundaria en Galicia:

Autoeficacia y autoevaluación (la propia percepción del alumnado sobre su capacidad para terminar los estudios con éxito): un 54% de las alumnas declaran ser capaces de hacer una ingeniería o una ingeniería informática, frente al 74% de los alumnos.

Imagen de las Ingenierías e Informática que percibe el alumnado: ante la afirmación “son carreras para hombres”, el 46% del alumnado está nada o poco de acuerdo, 22% bastante de acuerdo, 32% muy de acuerdo; y ante la afirmación “son carreras para mujeres”, el 49% del alumnado está nada o poco de acuerdo, 23% bastante de acuerdo, 28% muy de acuerdo. El informe no incluye sin embargo, las respuestas desagregadas por género.

Imagen de las Matemáticas, Física y Química que percibe el alumnado: ante la afirmación “son carreras para hombres”, el 45% del alumnado está nada o poco de acuerdo, 23% bastante de acuerdo, 32% muy de acuerdo; y ante la afirmación “son carreras para mujeres”, el 46% del alumnado está nada o poco de acuerdo, 22% bastante de acuerdo, 32% muy de acuerdo.

Esta perspectiva de lejanía de las mujeres con respecto a la ciencia y la tecnología tiene consecuencias muy negativas. Así, desde el punto de vista de la economía personal, esta apreciación contribuye a la brecha salarial puesto que las profesiones vinculadas a las STEM tienen menos paro y están mejor retribuidas. Del mismo modo, la actividad empresarial se ve perjudicada, puesto que están demostradas la robustez, flexibilidad y mayor tasa de éxito de aquellas empresas con mujeres y minorías bien representadas.

En general, la ausencia de una parte de la sociedad en el desarrollo científico y tecnológico tiene varias consecuencias directas. Además de desaprovechar el talento que puede ofrecer una fracción de la población a la solución de problemas generales, hay que añadir que los problemas que más afectan a este sector; o bien quedan sin resolver, o bien las soluciones aportadas no son las más adecuadas. Especialmente significativo por ejemplo en el sector TIC es el “factor Atenea”, que indica la escasa presencia de las mujeres del sector digital, y que lleva a un círculo vicioso en el que las mujeres están infrarrepresentadas en todas las fases del producto, desde el planteamiento de los retos a enfrentar, el desarrollo de las soluciones, su difusión y su utilización. En cualquier caso, se trata de un problema de derechos humanos: la igualdad de género en todos los ámbitos es un derecho universal, que incluye el acceso a los estudios y profesiones científicas y tecnológicas.

Caminando hacia la solución

La preocupación en todo el mundo por esta brecha de género ha hecho nacer numerosas organizaciones que, funcionando con frecuencia con fondos públicos, dan apoyo a las mujeres de los ámbitos STEM en Europa y EEUU (por ejemplo; ECWT (European Center for Women and Technology), WiTEC (European Association for Women in Science, Engineering and Technology), NGCP (National Girls Collaborative Project), NMS (National Maths and Science Initiative), o AMIT (Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas). En este contexto, es significativo que el foro de género del G20, el W20 (Women 20), en su documento (2017) de recomendaciones al propio G20, incluya varias destinadas a cerrar la brecha digital, entre las cuales destacamos:

- Hacer frente a la segregación de género, especialmente en el área de STEM, abordándola en el sistema educativo, el desarrollo empresarial, y a través de nuevos modelos o roles.
- Poner en marcha un plan de acción para que las mujeres tengan igual acceso a las TIC, proporcionando formación digital, estableciendo objetivos para que las chicas estudien STEM, y apoyando a las empresas de titularidad femenina que innovan en las TIC.

De acuerdo con todo ello, la UNESCO estableció en 2016 el 11 de febrero como día de la Mujer y la Niña en la Ciencia, con el fin de promover la participación de las mujeres en estas áreas, y con efecto inmediato, numerosas universidades y centros de investigación españoles han organizado actos con motivo de esta fecha. Desde la Universidad de Vigo nos unimos a esta causa de promover vocaciones femeninas científicas y tecnológicas con la jornada Elas Fan CienTec, editada por primera vez en 2017, y que describimos a continuación.

PREPARACIÓN DE Elas Fan CienTec

La directora de la Unidad de Igualdad contactó con las autoras de este artículo para recabar ideas sobre cómo celebrar del día de la Mujer y la Niña en la Ciencia en la Universidad de Vigo. Conscientes de la situación descrita, se decidió una jornada conjunta que facilitara el acercamiento de alumnas de ESO y Bachillerato a los estudios de ciencia y tecnología, y con una serie de vídeos¹ con testimonios de científicas e ingenieras, de distintas edades y perfiles, explicando su experiencia personal y profesional, para poner rostro de mujer a estas profesiones.

¹ Disponibles en <http://tv.uvigo.es/es/serial/2913.html>

Contactamos con tres institutos de secundaria (Castelao y República Oriental de Uruguay, de Vigo, e Indalecio Pérez Tizón, de Tui) para que seleccionaran a 40 alumnas cada uno para asistir a la jornada. Los criterios de selección se basaron en las opciones académicas elegidas por las chicas (bachillerato científico o enseñanzas académicas con la opción de biología, física, química y matemáticas, en el caso de las alumnas de ESO). Las alumnas se distribuyeron a partes iguales entre la Facultad de Ciencias, donde tuvieron lugar los talleres científicos, y en la Escuela de Ingeniería de Telecomunicación, para realizar los talleres tecnológicos. El programa de la jornada se difundió en la página web de la Universidad, en los centros y a través de carteles y trípticos.

JORNADA CIENTÍFICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS

Descripción

Parte I. Conferencia sobre la mujer en la ciencia

Se inició la jornada con visionado de vídeos y charlas, con el fin de ubicar a las estudiantes de ESO en el entorno científico de la facultad de ciencias, en la que se imparten los grados de Química, Biología y Ciencias del Mar. Para ello, se contó con la presencia de profesoras de los tres grados, con actividad docente y cargos de dirección en diversos ámbitos de la universidad. En el inicio, la moderadora cedió la palabra al Sr. Rector, D. Salustiano Mato de la Iglesia, que, con su intervención, subrayó la importancia de alcanzar la igualdad en todos los ámbitos de la institución, empezando con cómo incentivar las vocaciones de las estudiantes de ESO, a modo de gran inversión de futuro. En esta línea de actuación tuvo por tanto lugar la jornada, explicando los distintos ámbitos en los que se trabaja en la universidad, de forma que las estudiantes de ESO tuvieran conocimiento de las posibles opciones del ámbito científico en las que pueden pensar en cuanto a su formación, con el fin de orientar su futuro perfil laboral.

Así, la primera intervención a cargo de la profesora África González, versó sobre su trayectoria profesional como doctora en inmunología, catedrática de universidad y directora del centro de investigaciones biomédicas. Su charla titulada “de la medicina a la nanotecnología” mostró la versatilidad de la biología como una línea sobre la que moldear el perfil profesional.

A continuación, el visionado de dos vídeos mostraron el recorrido de dos estudiantes de doctorado, de química y biología, de su toma de decisiones en cuanto al ámbito científico y sus primeros pasos como científicas, con el fin de que las estudiantes de

ESO tuviesen un reflejo más cercano, no solo en cuanto a juventud, sino también en cuanto a las dudas razonables y propias de la edad.

La segunda intervención fue la de la profesora Belén Rubio, catedrática del departamento de geociencias marinas y decana de la facultad de ciencias de mar. Su charla titulada “Ciencias del mar: una carrera con futuro” mostró el atractivo mundo de las ciencias marinas, desde un punto de vista no solo romántico o aventurero sino también práctico, dado el importante sector pesquero de la comunidad autónoma de Galicia, con inmediato interés por parte de algunas alumnas, que se decidieron a preguntar sobre los perfiles requeridos para cursar el grado de ciencias de mar.

El visionado del cuarto vídeo sobre la investigación de materiales magnéticos, llevó a la presentación de la profesora Isabel Pastoriza, del departamento de química física y líder del grupo de coloides. Con su intervención acerca de “Química y Nanociencia”, hizo una sugerente descripción de las posibilidades que ofrece la química en general y de la química de materiales en particular, con la perspectiva de las expectativas de la nanociencia y la nanotecnología.

Con el visionado del último vídeo a modo de resumen con el que subrayar puntos tales como los grados del ámbito científico de la Universidad de Vigo, las etapas de la carrera científica, las opciones futuras que un perfil laboral científico puede ofrecer, y sobre todo haciendo hincapié en los ejemplos de las tres ponentes, se intentó transmitir un mensaje de optimismo y un mundo de posibilidades a las estudiantes de ESO que participaron.

Parte II. Talleres científicos sobre química, biología y materiales magnéticos

Para los talleres científicos, las alumnas tuvieron acceso a la realización de experimentos químicos y biológicos y a demostraciones de distintos fenómenos magnéticos. Para ello, se distribuyeron en tres grupos de 20 alumnas, con el fin de que participaran en los talleres que tuvieron lugar simultáneamente y que se repitieron tres veces.

Taller de Biología. En este taller, cada grupo se dividió en dos, para participar primero del experimento para detectar patologías autoinmunitarias y a continuación de un experimento sobre separación de glóbulos blancos y viceversa. Dichos ensayos versaron sobre:

1. La detección del factor reumatoide mediante un kit sencillo de aglutinación y detección de anticuerpos antinucleares según una inmunofluorescencia mediante un microscopio.

2. La separación de leucocitos a partir de sangre periférica por gradiente de densidad.

Taller de Química. En este taller, las alumnas participaron del experimento sobre la síntesis de nylon, con dos etapas:

1. *Ensayo sobre la polimerización en la interfase entre dos líquidos inmiscibles para obtener nylon, que una vez formado, se extrae en forma de hilo a enroscar en bobina.*
2. *Ensayo sobre el uso de un material sintetizado en el laboratorio, basado en nanopartículas de oro y que permite el tratamiento de los residuos generados en la síntesis del nylon mediante una fuente de energía renovable, la luz del sol.*

Taller de Ciencias del Mar (Materiales Magnéticos). En este taller, las alumnas comprobaron la demostración de fenómenos físicos relacionados con el magnetismo, en función de los siguientes experimentos llevados a cabo:

1. *Síntesis de imanes de tamaño nanométrico de óxido de hierro (Fe_3O_4), mediante una coprecipitación en medio básico de sales de hierro con distinto estado de oxidación.*
2. *Demostración de fenómenos de atracción y repulsión de materiales magnéticos.*
3. *Demostración y visionado de la formación de líneas de campo magnético.*
4. *Demostración de la formación de corrientes parásitas en un metal por inducción electromagnética, utilizando la caída libre de un imán a lo largo de un tubo metálico.*

JORNADA TECNOLÓGICA EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIÓN

Tras una breve recepción en el salón de actos y el visionado de vídeos, las alumnas rotaron en grupos de 20 entre los siguientes talleres:

Taller de LegoMindstorm. Diseñado para que las estudiantes aprendan a programar y probar robots, consta de tres fases: una pequeña introducción teórica, la programación del robot en el ordenador, y el volcado de la programación al robot para comprobar su comportamiento y la posible optimización del mismo.

Taller de programación Scratch. Las estudiantes aprenden a crear su primer programa con el que animar una serie de movimientos de un avatar. Scratch es un lenguaje de programación, que además ayuda a trabajar conceptos como el pensamiento crítico y computacional, las habilidades de comunicación, la capacidad de adaptación a los cambios y la responsabilidad social. Es producto del Lifelong Kindergarten Group del Media Lab del MIT.

Taller de transmisión láser de audio. Diseñado para aprender a construir un transmisor de sonidos empleando la luz de un puntero láser. Para el mismo, se utilizan componentes electrónicos sencillos descritos a las alumnas que posteriormente, realizan la prueba de transmitir una señal vocal desde un transmisor láser a un fotorreceptor, aprendiendo así conceptos básicos de electrónica y de óptica.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Jornada en el ámbito científico. De acuerdo a las valoraciones hechas en dos de los institutos, podemos hacer un balance positivo, en cuanto a la experiencia en sí de acercar y hacer visibles las ciencias como una atractiva opción de futuro. Cabe agradecer la valoración positiva general, en cuanto a hacer ver distintas etapas y perfiles, con ponencias que reflejaron las muy variadas opciones no solo en cuanto a temáticas de carácter científico, sino también a perfiles profesionales, relacionados con la docencia, la investigación, la innovación y la gestión. Sin embargo, y a pesar de una valoración también positiva de las alumnas a nivel personal, conviene tener en cuenta para futuras ediciones las críticas acerca de la participación directa de las alumnas, y particularmente en el caso de los materiales magnéticos. Así, las limitaciones de espacio y el número de alumnas, obligaron a un bajo nivel de participación directa, quedándose en el caso del taller dedicado a los materiales magnéticos en simples demostraciones de los distintos fenómenos. Y aunque más participativos los otros dos talleres, de nuevo la falta de espacio generó situaciones que deslucieron las actividades programadas. De acuerdo a todo ello y pensando en futuras ediciones, se toma por tanto nota en cuanto a tratar de mejorar la participación directa de las alumnas, la distribución de tiempos, al incremento de personal involucrado y a contar con mejores instalaciones, con el fin de evitar posiciones pasivas para en su lugar promover alumnas proactivas.

Jornada en el ámbito tecnológico. Los talleres fueron muy bien valorados por los institutos, especialmente el de robótica, que despertó entusiasmo entre las alumnas. De hecho, las profesoras relatan que les costó conseguir que un número suficiente de alumnas se anotaran a los talleres tecnológicos, pues a priori les interesaban más

los científicos, pero la valoración posterior fue muy positiva, superando con creces las expectativas. En el aspecto organizativo, se valoró positivamente la brevedad y claridad del acto de bienvenida, y los vídeos que se proyectaron en él. Se sugiere como mejora para la próxima edición programar un breve descanso entre talleres. Del desinterés inicial y éxito posterior de los talleres tecnológicos se desprende la importancia de implicar a las chicas en actividades relacionadas con la tecnología para desmontar los estereotipos que condicionan su elección de estudios.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras quieren expresar su agradecimiento a la Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo, organizadora y patrocinadora de Elas Fan CienTec; a las profesoras de los IES Castelao, República Oriental de Uruguay e Indalecio Pérez Tizón; a los monitores de los talleres de la EE Telecomunicación; a las monitoras de los talleres de ciencias (Silvia Lorenzo (Biología), Ana Sousa (Química) y Beatriz Rivas Murias (Magnetismo)), a las ponentes África González, Belén Rubio e Isabel Pastoriza; a Uvigo.tv por la filmación de los vídeos; y a sus protagonistas: África González, Carmen Magariños, Ana Sousa, María Veiga y Antía Verde.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Europea (2015): She Figures. <http://www.ecsite.eu/activities-and-services/news-and-publications/2016-eu-prize-women-announced-she-figures-report-2016>

Consellería de cultura, Educación e Ordenación Universitaria, Amtega, Everis (2014): Factores Influentes na Elección de Estudos Científicos, Tecnolóxicos, en Enxeñarías e Matemáticos en Galicia.

UNESCO (2007): Science, Technology and Gender: an international report. unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154045e.pdf

UNESCO (2016): Closing the AUGUST 2016 gender gap in STEM: Drawing more girls and women into Science, Technology, Engineering and Mathematics. UNESCO Asia-Pacific Education Thematic Brief. August 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245717E.pdf>

Women 20 (2017): Women 20 Dialogue Recommendations: http://www.w20-germany.org/fileadmin/user_upload/documents/161215_W20_recommendations_ENG.pdf. Consultado: 21/04/2017.

COEDUCANDO DESDE EL DEPORTE

Castro García, Marina

Graduada en CAFD. Estudiante del Máster de Profesorado.

Universidade da Coruña.

marina.castro@udc.es

López Villar, Cristina

Departamento de Educación Física

Universidade da Coruña

RESUMEN

El deporte y la educación física son espacios en los que, por un lado, existe una presencia patriarcal grande pero, por otro, también se presenta un enorme potencial transformador.

El principal objetivo del trabajo era realizar una propuesta coeducativa en torno al deporte. La intención pretendía que el alumnado tuviese una visión más amplia sobre el deporte, generar debate y desmontar estereotipos, así como que esta reflexión llegase a docentes y familias; con el fin último de aprender a compartir la vida desde el respeto, el reconocimiento mutuo, la autonomía y corresponsabilidad.

La intervención práctica se organizó en forma de taller y tuvo una duración de dos horas. Se llevó a cabo en tres centros de la comarca de A Coruña, dos de ellos, dentro del ámbito de la educación formal, con niños y niñas de entre 4 y 6 años. El tercero, dentro del ámbito de la educación no formal, con niños y niñas de entre 6 y 12 años.

Tras la implementación del taller concluimos que éste es un campo en el que todavía queda mucho por investigar, mucho por reflexionar, innovar y actuar. Por lo que propuestas que trabajen desde la coeducación, o desde una educación no sexista, son muy necesarias.

PALABRAS CLAVE

Coeducación, estereotipos de género, educación física, deporte, edad escolar.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta es fruto de un Trabajo Fin de Grado de la titulación de Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, del mismo título que este artículo y que se realizó en el curso 2015-16. A diferencia con lo que suele ocurrir con este tipo de trabajos, éste se implementó de forma práctica.

Tras la revisión de numerosos estudios y publicaciones, constatamos que las desigualdades de género siguen estando muy presentes en nuestra sociedad hecho que, ineludiblemente, se manifiesta también en el mundo del deporte y, en concreto, en el aula de educación física.

Teniendo en cuenta que la existencia de una educación mixta no garantiza una educación en igualdad, y que, por lo tanto, es necesario implementar en el aula estrategias coeducativas, nació este proyecto, con el fin de aportar un pequeño grano de arena en la lucha a favor de la igualdad.

JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El proyecto se justifica desde la necesidad de educar sin estereotipos de género, debido a que el deporte, por desgracia, sigue *“teniendo género”*, sigue estando bajo un velo estereotipado, mermando nuestras libertades y las de las generaciones futuras.

En segundo lugar, se justifica que es educativo, puesto que todo el proceso de adquisición y consolidación de la identidad de género se establece, tal y como señalan diversos autores y autoras (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005), a lo largo del proceso de socialización, a través de estereotipos, roles y la consecuente construcción subjetiva que cada persona realiza de las informaciones de género, dándoles un contenido psicológico propio. La transmisión de tales informaciones, se sustenta en los agentes socializadores; siendo la familia, la escuela, las amistades y los medios de comunicación los que se encargan de difundir los contenidos psicosociales inherentes a la cultura (Jayme, 1999). Está demostrado que el entorno escolar es ideal para trabajar desde las primeras etapas la asunción de valores y por tanto la igualdad (Valdivia, 2009).

Respecto a los proyectos en educación física, Piedra, García-Pérez, Latorre y Quiñones (2013), analizaron prácticas coeducativas realizadas en Andalucía, encontrando cierta variedad, aunque, a nivel de investigación no existe mucha visibilidad de las propuestas de este tipo. Diversos estudios consideran que las actividades físicode-

portivas, desde un enfoque coeducativo, favorecen la posibilidad de educar en equidad. De hecho, Zabell (2007) señala que la solución a la igualdad de hombres y mujeres en el deporte debe nacer en las escuelas, ya que es esencial trabajar desde la base. Teniendo todo esto en cuenta, el proyecto estaba destinado a niños y niñas a partir de 5 años (edad en la que, según los estudios, se empiezan a crear los estereotipos de género).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los objetivos del proyecto se pueden resumir en:

- Aprender que existen muchos deportes, distintos a los más mediatizados. Entendiendo que el deporte no tiene género y que se puede practicar aquél que te hace feliz.
- Asimilar valores y actitudes de igualdad, aprendiendo a compartir la vida desde el respeto, el reconocimiento mutuo, la autonomía y la corresponsabilidad.

Debido a que una de las finalidades de la intervención era implicar al alumnado, hacerlo partícipe del entorno, instar a que reflexionase por sí mismo, involucrarlo en la sociedad en la que vivimos y fomentar el cambio, los estilos de enseñanza-aprendizaje que más se usaron fueron la resolución de problemas y el descubrimiento guiado; basando todas las actividades en contenidos lúdicos y un cuento.

A través del juego, se ofrecieron actividades dinámicas para contribuir a la adquisición de vivencias y aprendizajes significativos. Sarlé y Arnaiz (2009), señalan que la investigación sobre el juego muestra su relación con la mejora de las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo, lingüístico y social-afectivo. Además, el juego como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptiva (Johnson, Christie y Yawkey, 1999; López de Sosoaga, 2005; citados en Sarlé y Arnaiz, 2009). Por último, como instrumento de socialización, el juego estimula los procesos de comunicación y cooperación entre pares, amplía el conocimiento del mundo social del adulto y promueve el desarrollo moral por la asimilación voluntaria de reglas de conducta que facilitan el desarrollo de la conciencia personal. Por otro lado, tal y como señala Ruiz Repullo (2007), los juegos conforman un mecanismo de aprendizaje que está presente y se desarrolla, de manera significativa en los primeros años de vida. Por todo ello, nos basamos en una metodología jugada, en el apren-

dizaje cooperativo, el cual se caracteriza por la consecución de un objetivo común, jugar aprendiendo.

Además, cabe destacar el uso del cuento como medio de transmisión de valores. Tal y como señala Sánchez Marcos (2010) el cuento es uno de los recursos didácticos más potentes de los que se disponen en educación infantil. La primera función que tiene el cuento, es la de entretener, pero además, es un elemento fundamental de socialización y de descubrimiento de la identidad personal. Además, el cuento socializa, inculca ideas y valores, transmite modelos de actuación, ofrece modelos de identificación desde el punto de vista emocional, ofrece una fuente de imaginación y, lo más importante, a partir de los cuentos, los niños y niñas crean sus propias historias e imaginan su mundo ideal.

Así, las actividades planteadas, descritas *grosso modo*, fueron:

1. *Presentación.* A través de un juego de pelota, buscábamos entablar un primer contacto con el grupo, lograr un mayor grado de desinhibición y empezar a conocernos.
2. *¿De quién será?* Se colgaba el dibujo de un niño (personaje al que llamamos Alem) y de una niña (a la que llamamos Eva), y se enseñaban elementos significativos de varios deportes. Los niños y niñas debían ir diciendo, respetando los turnos de palabra, si creían que ese deporte lo practicaba Alem o, por el contrario, lo practicaba Eva. Al mismo tiempo, se les pedía que justificasen el por qué de su respuesta.
3. *¿De quién será? ... Real.* Se pinchaba una bachata (seleccionada previamente, teniendo en cuenta que su lenguaje y mensajes no fuesen machistas y eligiendo este estilo por ser el que dominaba el chico que colaboró con nosotras), y el alumnado debía identificar el deporte con el que se relacionaba lo que estaba sonando. Una vez identificado, se les preguntaba quién de las dos personas que estaban acompañando a la encargada de la actividad era la que practicaba baile (el chico o la chica). A partir de sus respuestas, seguíamos con la reflexión guiada sobre el por qué de su reacción, etc.
4. *¡A Jugar!* El bailarín, se presentaba y, a continuación, hacía una pequeña demostración con la canción anteriormente utilizada. Después, les enseñaba una coreografía básica utilizando la canción infantil "Baila ritmo vuelta" y poníamos música para que la practicasen, bailasen y disfrutasen del movimiento. A continuación, la jugadora de rugby se presentaba y, después, se ponía una pequeña parte de un

partido de rugby femenino. Tras esto, nos íbamos a un lugar amplio en el que se realizaban una serie de juegos de rugby adaptados para el grupo de edad.

5. *La hora del cuento.* En la segunda actividad, se les pedía que pensasen cuáles podían ser los deportes que practicaban Alem y Eva; y a través del cuento motriz, sabrían qué es lo que realmente practicaron. Se trata de un cuento motriz, de invención propia, con perspectiva coeducativa.
6. *¡A dibujar!* Una vez finalizado el cuento motriz, se les pidió que dibujasen en un folio lo que más les había gustado de la historia, o de las actividades que se habían desarrollado a lo largo de la sesión. Dicho dibujo se lo llevaron a casa, e iba coronado con la frase: “Todos y todas aprendieron que cualquier persona puede practicar cualquier deporte, y que, como somos diferentes, nos pueden gustar cosas distintas”.
7. *Puesta en común.* Para finalizar la intervención, hicimos una pequeña reflexión sobre qué les han parecido los dos “deportes” y hacerles ver, asimismo, que todas y todos podemos practicar cualquier deporte. En esta última parte, aprovechamos también para animarles a que, a lo largo de su vida, prueben todos los deportes que puedan para que puedan llegar a encontrar el que les gusta, el que les hace feliz a ELLOS y ELLAS (no solamente al que nos “manda” la sociedad).

Respecto al cuento motriz titulado “Alem y Eva”, creado por Marina Castro, fue un elemento indispensable en la intervención. Roper y Clifton (2013), tras realizar una investigación sobre la representación de las chicas físicamente activas en los libros e ilustraciones infantiles, concluyeron que existen pocos cuentos dedicados a las niñas activas físicamente y atléticas, por lo tanto, el mensaje que se transmite es que la actividad física y el deporte no son componentes centrales en la vida y experiencias de las chicas, y por lo tanto no son dignos de atención literaria significativa. Esta situación es realmente preocupante, y es que como se viene señalando, la literatura infantil juega un papel muy importante en la formación de actitudes, comportantes y adquisición de roles. De ahí, el hecho de haber realizado el citado cuento, primero como recurso didáctico, y segundo, como manera de elaborar algo novedoso y que, a nuestro parecer, era muy necesario.

CONCLUSIONES

Tras la revisión de la literatura para la elaboración de este proyecto, nos hemos dado cuenta de que éste es un campo en el que todavía queda mucho por investigar,

mucho por reflexionar, innovar y actuar. Claro está que son muy importantes los numerosos estudios y programas que se publican en relación con los estereotipos de género y la adolescencia o edad adulta, pero si el problema viene de base... es ahí donde debemos actuar, y es que, tal y como dice Bona (2015, 165), "Los niños pueden transformar la sociedad, no solo en el futuro, sino en el presente".

Algo común a los tres centros de intervención es que los y las participantes tenían estereotipos de género bastante arraigados, a pesar de sus cortas edades. Tanto es así, que cuando presentábamos deportes que destacan por el uso de la fuerza, las tomas de decisión o la agresividad (roles masculinos asociados a la sociedad moderna según Mosquera González, 2013) solo los asociaban a los chicos, mientras que los deportes que requerían flexibilidad y aspectos rítmicos, los asociaban a las chicas.

También nos llamó la atención el hecho de que se dejaban llevar mucho por la opinión del "cabecilla" o la "cabecilla" del grupo; es decir, que a estas edades, son altamente influenciables. Esto nos hace reflexionar acerca del poder de la sociedad en general sobre los pequeños y pequeñas. Como docentes, también seremos una parte fundamental del proceso socializador de las generaciones que vienen, por lo tanto, es necesario tener en cuenta que todo lo que hagamos y digamos tendrá un poder casi decisivo sobre sus maneras de obrar, pensar y sentir; así pues, debemos ser conscientes de ello y trabajar para una sociedad mejor y más equitativa.

Además, cabe señalar especialmente que tenían poco conocimiento sobre los deportes que se les enseñaban en la segunda actividad "¿De quién será?", y que los pocos o pocas que sí los conocían rápidamente lo identificaban con un género. Así, vemos una vez más como la sociedad y los medios de comunicación influyen sobre nuestra percepción de la realidad. Los niños y niñas que no sabían muy bien a qué deporte nos estábamos refiriendo, o bien opinaban que lo podían hacer los dos personajes (Alem y Eva), o simplemente se dejaban llevar por lo que opinase la mayoría. Esto nos lleva a una doble conclusión: por un lado, el poco conocimiento que existe por parte de los niños y niñas sobre los deportes que no son mediáticos. Por lo tanto, vemos la necesidad de acercar al alumnado a nuevas prácticas deportivas o nuevas formas de actividad física; y es que, a pesar de que en su corta edad no se pretende que practiquen deportes como tal, en un futuro, ¿cómo van a querer practicar un deporte distinto al fútbol (por citar un ejemplo) si ni siquiera conocen otros? Es necesario ampliar las fronteras del deporte para que sean libres de elegir aquel que más se ajusta a sus gustos, necesidades y motivaciones, con el fin de conseguir adultos y adultas activas. Por otro lado, la enorme importancia que ejerce la presión de grupo y la necesidad de educar a los niños y niñas de forma que estén seguros y seguras de sus decisiones, para que su opinión tenga importancia.

Otro punto interesante a señalar es que, de forma general, eran las niñas quienes defendían más el hecho de que Eva (la personaje de nuestra actividad) también podía hacer los deportes que en un principio identificaban como “masculinos”; mientras que en el caso de los chicos no sucedía eso, si no que defendían bastante más que Alem no podía hacer los deportes “de chica”. Este aspecto lo recogen diferentes investigaciones y, por tanto, es necesario educar para que no vean limitadas sus oportunidades de realizar diferente tipo de práctica.

Este aspecto nos lleva a apuntar un momento bastante curioso que ocurrió en la actividad “¡A jugar!”, en uno de los centros. Mientras estaba toda la clase bailando la divertida canción de “El ritmo vuelta”, tres niños se escondieron debajo de sus sillas y se negaron a bailar. En ningún momento les obligamos a ello. Lo más curioso de todo, es que a pesar de estar escondidos debajo de las sillas, se mostraban atentos a lo que sus compañeros y compañeras estaban haciendo, moviendo las manos cuando creían que no les estábamos observando, incluso cantando en voz baja el pegadizo estribillo... Esto es, sin duda, un ejemplo de la importancia del trabajo en el aula.

En cuanto a los dibujos que hicieron en la última actividad, también es interesante hacer un pequeño análisis. Por un lado, en los grupos del colegio público y el club de piragüismo, nos encontramos que dibujaron indiferentemente a los personajes del cuento, es decir, que no todos los niños dibujaron a Alem ni todas las niñas dibujaron a Eva. Otro aspecto a destacar es que en sus dibujos se rompían estereotipos tradicionales, y es que, por ejemplo, hubo algún dibujo de Alem vestido con falda, y Eva aparecía con pantalones en la mayoría de las ilustraciones. Sin embargo, con el grupo del colegio concertado de monjas (donde es obligatorio el uso del uniforme), la mayoría de chicos, dibujaron niños, muchos de ellos en un campo de fútbol; mientras que la gran mayoría de niñas solo dibujó niñas y con falda o vestido. Estas niñas, desde que entraron en el colegio con 3 años, visten con falda, por lo tanto, es de esperar que se identifiquen con esa vestimenta y no con pantalones. Este hecho, nos ha llamado la atención y podría ser interesante para una investigación futura, dado que podrían detectarse diferencias sobre los estereotipos en la vestimenta entre alumnado que acude a centros con uniforme y centros que no lo tienen.

Para finalizar el análisis, nos gustaría destacar un detalle que ocurrió mientras estaban ilustrando lo que más les había gustado del cuento motriz, muchos y muchas de ellas, libremente, escribieron frases en sus folios como “me lo he pasado muy bien”, “papá y mamá, estamos haciendo educación en el colegio” o “un deporte todos podemos hacer”. Todos estos mensajes nos indican la importancia de reflexionar y

educar en la igualdad, dado que los medios de comunicación ejercen una presión muy grande, transmitiendo y perpetuando muchos estereotipos de género.

BIBLIOGRAFÍA

Bona, César (2015): *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza Janés, Madrid.

Jayme, María (1999): "La identidad de género". *Revista de psicoterapia*, Vol. 10, nº 40, (5-22).

Jefatura del Estado (2013): Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en *Boletín Oficial del Estado*, No. 295, de 10 de diciembre. España.

Mosquera, M^a José (2014): "¿Las mujeres no hacen deporte porque no quieren? ¿Los hombres practican el deporte que quieren? El género como variable de análisis de la práctica deportiva de las mujeres y de los hombres" en *IV Ciclo de conferencias Xénero, Actividade Física e Deporte*, A Coruña, (71-84).

Piedra, Joaquín, García-Pérez, Rafael, Latorre, Águeda y Quiñones, Carlos (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado*, Vol. 17, nº 1, (221-241).

Rodríguez Menéndez, M^a del Carmen y Peña Calvo, José Vicente (2005): "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos". *Reis*, nº 112, (165-194).

Roper, Emily y Clifton, Alexandra (2013): "The Representation of Physically Active Girls in Children's Picture Books". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 84, (147-156).

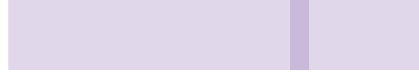
Ruiz Repullo, Carmen (2007): *Nuevas formas de jugar. Guía para transformar los juegos tradicionales*. Andalucía, Instituto andaluz de la mujer y Consejería para la igualdad y bienestar social Junta de Andalucía.

Sánchez, Silvia (2010): "Transmisión de valores a través de la literatura infantil tradicional", *Revista digit@l Eduinova*, nº 31 (6-11).

Sarlé, Patricia y Arnaiz, Vicenç (2009): "Juego y estética en educación infantil", en Palacios, J. y Castañeda, E. (eds.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*, Fundación Santillana, Madrid, (91-104).

Valdivia, Pedro Ángel; Sánchez, Antonio; Alonso, José Ignacio y Zagalaz, M^a Luisa (2010): "La coeducación en el área de Educación Física en España: una reseña histórica". *Cultura, Ciencia y Deporte*, Vol. 5 n^o 14, (77-83).

Zabell, Theresa (2007): *La igualdad de hombres y mujeres en el deporte debe nacer en las escuelas*. En *Comunicación y Gestión Deportiva*. Ponencia presentada en el Foro: Mujer y Deporte. Comité Olímpico Español, Madrid, España.



NUEVOS MODELOS PARA UNA EDUCACIÓN CIENTÍFICA INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN Y MEDIOS DIGITALES

Magalhães, Joana

Grupo de Investigación en Reumatología

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

Centro de Investigaciones Científicas Avanzadas (CICA), Universidade da Coruña (UDC)

Centro de Investigación Biomédica en Red (CIBER)

joana.cristina.silva.magalhaes@sergas.es

Rodríguez Pereira, Cristina

Grupo de Investigación en Reumatología

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

Centro de Investigaciones Científicas Avanzadas (CICA), Universidade da Coruña (UDC)

cristina.rodriguez.pereira@sergas.es

Arrojo Baliña, María José

Grupo de Investigación Filosofía y Metodología de las Ciencias de lo Artificial, Universidade da Coruña (UDC)

mjarrojo@udc.es

Fernández Burguera, Elena

Grupo de Investigación en Reumatología

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

Centro de Investigaciones Científicas Avanzadas (CICA), Universidade da Coruña (UDC)

Centro de Investigación Biomédica en Red (CIBER)

elena.fernandez.burguera@sergas.es

Poveda López, Eva

Grupo de Virología Clínica

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

eva.poveda.lopez@sergas.es

Sánchez Sánchez, José Francisco

Grupo de Análisis y Prospectiva SocioPolítica, Universidade da Coruña (UDC)

francisco.sanchez@udc.es

Blanco, Francisco J.

Grupo de Investigación en Reumatología

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

Centro de Investigaciones Científicas Avanzadas (CICA), Universidade da Coruña (UDC)

fblagar@sergas.es

RESUMO

El acceso de las mujeres, jóvenes y niñas a la educación, formación profesional y al mundo laboral encierra la clave de empoderamiento y de la mejora de sus condiciones de vida. En los ámbitos de la ciencia y la tecnología el sexo femenino representa una presencia minoritaria por lo que se considera un área prioritario de actuación. Diferentes estudios indican que las niñas demuestran menor interés por diferentes áreas científicas así como poseen menos actitudes positivas en relación a la ciencia que los niños. En parte esto ha sido atribuido a estereotipos de género. La creación de recursos audiovisuales didácticos para una educación científica inclusiva a través de los medios de comunicación, como la miniserie “De mayor quiero ser... científica” permitirá romper con falsos estereotipos de que la ciencia es para hombres. En ella se presentan referentes femeninos de excelencia en el ámbito científico, tecnológico e innovador y el impacto social de su trabajo. Además, la creación de vínculos con competencias STEAM (del inglés *Science, Engineering, Technology, Arts and Mathematics*), contribuirá a aumentar el auto-conocimiento de las niñas bien como de los niños y consecuentemente su auto-eficacia, aumentando sus perspectivas futuras de estudios y empleo.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, STEAM, audiovisual, empoderamiento, vocaciones.

INTRODUCCIÓN

El acceso de las mujeres, jóvenes y niñas a la educación, formación profesional y al mundo laboral encierra la clave de empoderamiento y de la mejora de sus condiciones de vida. Es por ello que las Naciones Unidas han incluido entre los 17 *Objetivos de Desarrollo Sostenible*: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas; y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos. (Agenda para el Desarrollo Sostenible, 2015)

El apoyo público y de entidades privadas a estos objetivos concretos puede asegurar que las mujeres, jóvenes y niñas tengan igualdad de oportunidades en materia de educación y capacitación profesional, especialmente en los ámbitos de la ciencia y la tecnología en los que representan una presencia minoritaria (28.4% a nivel mundial en el 2013). (UNESCO 2015) De este modo, las mujeres desempeñarían un papel más importante en las actividades de investigación y desarrollo y como consecuencia un mayor impacto en la sociedad. (ONU Mujeres, 2011)

Diferentes estudios indican que las niñas demuestran menor interés por diferentes áreas científicas así como poseen menos actitudes positivas en relación a la ciencia que los niños. En parte esto ha sido atribuido a estereotipos de género. Los estereotipos se conocen por su influencia en despertar el interés de un determinado individuo por un tema, que a su vez está representado de forma estereotipada. (Kerger, 2011) Por lo que el interés de un individuo es superior cuando hay una correlación positiva entre lo que el estereotipo representa con la imagen propia del individuo. Esto es, una correlación más positiva indicará una mayor preferencia por el tema que representa. La ciencia está normalmente alineada con la masculinidad, lo que puede llevar a un falso mensaje estereotipado de que la ciencia es para hombres, lo que tendrá una repercusión directa en la toma de decisiones de las niñas y de las jóvenes en perseguir un futuro profesional en un ámbito científico. (Kerkhoven, 2016)

La percepción de las jóvenes y sus aspiraciones profesionales están influenciadas por los padres, además de la valoración del profesorado, la influencia de los iguales, amistades y de los medios de comunicación. (Bandura, 2001; Dewitt, 2013) Aunque la falta de representación de mujeres científicas, tecnólogas e innovadoras en materiales didácticos como libros de texto o recursos audiovisuales pueda ser considerada un reflejo real de la distribución desigual de hombres y mujeres en algunas de las áreas de conocimiento, diferentes autores e iniciativas defienden que una representación más equilibrada ayudará tanto a las niñas como a los niños en la toma de de-

cisiones en relación a sus estudios y profesiones, en vez de una toma de decisiones basada en estereotipos de género. (Smith, 2013)

La adopción de nuevos modelos centrados en recursos audiovisuales didácticos para una educación científica inclusiva a través de los medios de comunicación permitirá replantear actuales modelos, al representar referentes femeninos de excelencia en el ámbito científico, tecnológico e innovador y el impacto social de su trabajo. Además, la creación de vínculos con competencias STEAM (del inglés *Science, Engineering, Technology, Arts and Mathematics*) adquiridas en etapas de formación por las profesionales representadas, contribuirá a aumentar el auto-conocimiento de las niñas bien como de los niños y consecuentemente su auto-eficacia, aumentando sus perspectivas futuras de estudios y empleo. (Bhatt, 2014)

Así que, los objetivos de este trabajo son: incrementar la cultura científica, tecnológica e innovadora del ámbito biomédico y despertar vocaciones científicas, con especial enfoque en niñas, en etapas tempranas de desarrollo escolar. Para ello se diseñó la producción audiovisual de una miniserie educativa con el título “De mayor quiero ser... científica” orientada a un público infanto-juvenil (8-12 años) en la que se presentan diferentes perfiles profesionales de mujeres científicas, tecnólogas e innovadoras del ámbito biomédico y como su trabajo repercute en la salud de los pacientes.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS:

A continuación se describen diferentes actividades vinculadas a la producción de “De mayor quiero ser... científica” en las que se ha involucrado de forma conjunta el colectivo femenino de la comunidad científica en etapas tempranas de su carrera (< 40 años) y la comunidad educativa y social de un mismo entorno, aumentando su impacto global a través de los medios de comunicación.

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL “DE MAYOR QUIERO SER CIENTÍFICA”

Serie de 10 cortos audiovisuales en los que “niñas” y “jóvenes científicas” presentan perfiles y tareas profesionales desde lo cercano y cotidiano. La serie permitirá la comprensión de las tareas que desempeñan las profesionales de diferentes áreas de la biomedicina, complementadas con animaciones divertidas que generan la asociación de ideas o conceptos conocidos de áreas STEAM con su aplicación en la vida real de los pacientes (Figura 1).



Figura 1. Imagen promocional de la miniserie “De mayor quiero ser científica”.

“De mayor quiero ser científica” está orientada a despertar y fortalecer vocaciones científicas en niñas pero además utilizar su propia producción como un instrumento de aprendizaje, sensibilización y estímulo para la divulgación de la biomedicina y la perspectiva de género en la ciencia y medio audiovisual. Para ello se difundió el casting para el papel de “niñas” y “jóvenes científicas” por los centros educativos y centros científicos de un mismo entorno, en este caso, la comunidad autónoma de Galicia.

Para la figuración uno de los aspectos que se tuvo en cuenta en el proceso de selección fue el de respetar la diversidad en la representación de referentes, con respeto a la raza, edad, etnia y discapacidad. Además, se ha fomentado la participación de mujeres como otros elementos de la producción, incluyendo la propia dirección, siendo conscientes de que la desigualdad de género se refleja también en el medio audiovisual (solamente 1 en cada 5 películas fue dirigida por una mujer). (EWA, 2016).

Varios estudios en los media indican que las niñas necesitan de más referentes que los niños, por lo que los episodios se han complementado en la página web oficial y redes sociales con perfiles de mujeres científicas de excelencia, representado una multitud de profesiones en áreas STEAM con aplicación en la biomedicina y de esta forma reforzar estereotipos positivos a través de referentes cercanos reales.

PREMIÈRE: DÍA INTERNACIONAL ADA LOVELACE – ALD EVENTO INDEPENDIENTE

La première de la miniserie “De mayor quiero ser científica” se organizó con la colaboración del MUNCYT- sede A Coruña, incluyendo una visita guiada al museo. El evento tuvo lugar en el día 11 de Octubre del 2016, como motivo de la celebración del Día Internacional de la Niña, declarado por la UNESCO y el Día de Celebración Internacional de Ada Lovelace (ALD), siendo uno de los 3 eventos ALD Independientes organizados en territorio español. En el evento han participado las científicas y niñas actrices en la miniserie juntamente con participantes de su entorno de forma a reforzar vínculos positivos con la comunidad científica.

DISTRIBUCIÓN: TELEVISIÓN, NUEVOS MEDIOS

De mayor quiero ser científica es una herramienta educativa indicada para su distribución televisiva y/o nuevos medios dividida en 10 episodios de 2,5 minutos. Está disponible en el canal de YouTube “Científicas en Biomedicina” con subtítulos en inglés y castellano y actualmente se encuentra en curso una colaboración para el subtítulo a otros idiomas de forma a mejorar la accesibilidad a personas sordas a contenidos educativos científico-técnicos.

CONSIDERACIONES FINALES

“De mayor quiero ser científica” constituye un formato innovador que permite a la comunidad educativa infanto-juvenil, con especial enfoque a las niñas, observar las tareas concretas que desempeñan profesionales del sexo femenino del ámbito biomédico, aumentando así la oportunidad de identificación de roles. Además al ofrecer eventos abiertos el público se fomenta la interacción directa con mujeres científicas reales del entorno con las que podrán indagar dudas y aspiraciones profesionales científico-técnicas. Esta estrategia educativa constituye una herramienta valiosa para ayudar al auto-conocimiento del alumnado y consecuentemente en su auto-eficacia. De esta forma se pretende despertar el interés por la biomedicina y por las vocaciones científicas reforzando una percepción social del papel activo de la mujer científica de excelencia en el ámbito biomédico.

AGRADECIMIENTOS

“Científicas en Biomedicina – una carrera de fondo” (FCT-15-9677) está financiada por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)– Ministerio de Economía

y Competitividad (MINECO) y por la Fundación Profesor Novoa Santos. JM agradece la colaboración de la Fundación Santiago Rey Fernández-Latorre, MUNCYT, AMIT, Fundación Vodafone y Cátedra de Cultura Científica - Universidad del País Vasco.

BIBLIOGRAFÍA

Bandura, Albert, Barbaranelli, Claudio, Caprara, Gian V., Pastorelli, Concetta. (2001): Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.

Bhatt, Meghana, Blakley, Johanna, Mohanty, Natasha, Payne, Rachel. How media shapes perceptions of science and technology for girls and women. FEMinc. 2014.

Dewitt, Jennifer, Archer, Louise, Osborne, Jonathan. (2014): Science-related Aspirations Across the Primary-Secondary Divide: Evidence from two surveys in England. *International Journal of Science Education*, 36 (10), 1609-1629.

Igualdad entre los géneros y desarrollo sostenible. Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. ONU Mujeres. (2011). www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw55/panels/Panel4-S.pdf Consultado: 01/05/2017

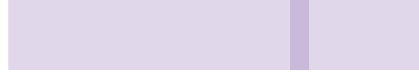
Kerger Sylvie, Martin, Roman, Brunner, Martin. (2011): How can we enhance girls' interest in scientific topics? *British Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 606-628.

Kerkhoven, Anne H., Russo, Pedro, Land-Zandstra, Anne M., Saxena, Aayush, Rodenburg, Frans J. (2016): Gender Stereotypes in Science Education Resources: A Visual Content Analysis, *PLoS ONE* 11 (11), 1-13.

Proyecto de documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Documentos oficiales de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85> Consultado: 01/05/2017

Smith, Stacy L., Choueiti, Marc, Prescott, Ashley, Pieper, Katherine. (2012): Gender Roles & Occupations: A Look at Character Attributes and Job-Related Aspirations in Film and Television. <https://seejane.org/research-informs-empowers/> Consultado: 01/05/2017

"The Gender Gap in Science" - UIS Fact Sheet No.34. UNESCO Institute for Statistics. (2015). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs34-women-in-science-2015-en.pdf> Consultado en: 01/05/2017



UNHA CIENTÍFICA VISTA O NOSO COLE: CONMEMORANDO ACTIVAMENTE O 11 DE FEBREIRO

Munín Doce, Alicia
Unidade Mixta de Investigación
Departamento de Enxeñaría Naval e Industrial
Universidade da Coruña
a.munin@udc.es

Peña Freire, Viviana
Departamento de Bioloxía
Universidade da Coruña
vpena@udc.es

Fernández Basanta, Sara; Freijomil Vázquez, Carla; Movilla Fernández María Jesús.
Departamento de Ciencias da Saúde
Universidade da Coruña
sara.fbasanta@udc.es; carla.freijomil@udc.es; movilla@udc.es

López Díaz, Ana Jesús
Oficina para a Igualdade de Xénero
Universidade da Coruña
oficina.igualdade@udc.es

RESUMO

Preséntase unha actividade realizada para conmemorar o Día Internacional das Mulleres e as Nenas na Ciencia, dirixida ao alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria dos colexios de Ferrol. Con esta iniciativa pretendíase visibilizar o papel das mulleres nos distintos ámbitos da ciencia e a tecnoloxía, contribuír á creación de referentes femininos para que as nenas se acheguen á ciencia e dar a coñecer a utilidade da ciencia e a tecnoloxía nos distintos ámbitos da nosa vida. A actividade, que se desenvolveu durante o mes de febreiro, artellouse como un conxunto de charlas/presentacións nas que cada unha das participantes, pertencentes a distintos ámbitos científicos da Universi-

dade da Coruña, daba a coñecer, de una maneira amena e sinxela, o seu traballo como investigadoras.

PALABRAS CLAVE

Ciencia e tecnoloxía, mulleres, visibilización, educación primaria, 11 de febreiro.

INTRODUCCIÓN

A Asemblea Xeral das Nacións Unidas, na Resolución 70/474/Add.2 de 2015,¹ decidiu proclamar o 11 de febreiro de cada ano Día Internacional da Muller e a Nena na Ciencia¹. O obxectivo era conseguir o acceso e a participación plena e equitativa na ciencia para as mulleres e as nenas. No noso país e un feito constatado a escasa presenza de referencias femininas nos libros de texto (López-Navajas, 2014) e nos medios de comunicación (García Nieto, 2013); así, a pesar de que moitas científicas estiveron involucradas en grandes descubrimentos, poucas persoas poderían nomear a unha investigadora que non fose Marie Curie. Nenas e nenos teñen unha imaxe da ciencia maioritariamente masculina; as nenas non se ven a si mesmas como científicas e, en xeral, as expectativas das familias de que as súas fillas se dediquen á ciencia son menores que para os fillos varóns (Novas et al., 2015).

Este ano, un grupo de investigadoras e comunicadoras científicas lanzaron a Iniciativa *11 de Febreiro*², un chamamento para organizar actividades que se sumen a esta celebración. Numerosos colectivos e institucións responderon á convocatoria co obxectivo de visibilizar o traballo das científicas, crear roles femininos nos ámbitos da Ciencia e a Enxeñería e promover prácticas que favorezan a igualdade de xénero no ámbito científico. Este é o marco no que se encadra *Unha científica visita o noso cole* iniciativa da Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña en colaboración coa asociación de Mulleres Investigadores e Tecnólogas en Galicia (AMIT-GAL) e o Concello de Ferrol.

UNHA CIENTÍFICA VISTA O NOSO COLE

O Proxecto

Unha científica visita o noso cole é unha actividade dirixida ao alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (3^o e 4^o cursos) dos colexios públicos de Ferrol. Esta actividade, segue a na liña de outras experiencias que se levaron a cabo desde as

¹ <http://www.un.org/es/events/women-and-girls-in-science-day/>

² <https://11defebrero.org/>

universidades, tales como o *Girl's Day* (Villarroya Gaudó et al. 2013), *Una ingeniera en cada cole*³ posta en marcha por AMIT-Aragón, o proxecto *ICT-Go-Girls!*, coordinado polo CESGA (Rodríguez-Malmierca et al., 2013) ou máis recentemente *Unha enxeñeira ou científica en cada cole* (Aguayo e Calvo, 2016). En este sentido, tres foron os principais obxectivos que se planeaban con esta iniciativa:

- Visibilizar o papel das mulleres nos distintos ámbitos da ciencia e a tecnoloxía.
- Contribuír á creación de referentes femininos para que as nenas se acheguen á ciencia
- Dar a coñecer a utilidade da ciencia e a tecnoloxía nos distintos ámbitos da nosa vida (saúde, lecer, comunicación...).

A actividade, que se desenvolveu durante o mes de febreiro baixo a coordinación da profesora Ana J. López, artellouse como un conxunto de charlas/presentacións nas que cada unha das participantes (as autoras de esta comunicación), pertencentes a distintos ámbitos científicos da Universidade da Coruña, daba a coñecer, de una maneira amena e sinxela, o seu traballo como investigadoras. Como público obxectivo escolleuse o alumnado do segundo ciclo de primaria; dado que a estas idades, entre os 8 e os 10 anos, nenas e nenos amosan xa un desenvolvemento cognitivo e da linguaxe que permite o tratamento de temas de certa complexidade. Trátase ademais de una etapa caracterizada por una grande curiosidade e interese por todo o que ocorre fóra do seu ámbito familiar; prestan atención á actualidade, aos medios de comunicación, manexa Internet e redes sociais, ao tempo que se trata de alumnado moi activo e participativo.

Na Táboa 1 indícanse as conferencias ofertadas por cada unha das participantes sinalando o grupo de investigación ao que pertencen. Esta táboa, xunto coas datas de dispoñibilidade de cada unha das participantes, enviouse á Área de Educación do Concello de Ferrol⁴ que se encargou de ofertar e xestionar a asignación de charlas a cada centro que as solicitaba. En total participaron 7 dos 10 colexios públicos do Concello, tanto do núcleo urbano como do rural, chegando así a actividade a máis de 300 alumnos e alumnas.

En cada un dos relatorios fíxose unha presentación utilizando un canón de proxección conectado a un ordenador para, de este xeito, poder incluír imaxes, texto, vídeos ou son...e facer así máis atractiva e amena a presentación. A interacción co alumnado en forma de preguntas, respostas e intervencións espontáneas foi constante durante toda a presentación dado o dinamismo e curiosidade que, como xa se

³ <http://www.amit-es.org/noticias/actividades/una-ingeniera-en-cada-cole>

⁴ <http://www.ferrol.es/educacion/>

indicou, amosas nenas e nenos a estas idades e que nos resultou moi satisfactoria e gratificante. A continuación descríbense brevemente os contidos de cada relatorio:

Táboa 1. Investigadoras que participaron en “Unha científica vista o noso cole”, grupos de investigación da UDC aos que pertencen e títulos dos relatorios.

Científica	Grupo de investigación	Título do relatorio
Alicia Munín Doce	Grupo Integrado de Enxeñaría	Mulleres enxeñeiras. Por que non?
Viviana Peña Freire	Grupo de Investigación en Bioloxía Costeira	As algas mariñas, espertar científico para mulleres
M ^a Jesús Movilla Fernández, Sara Fernández Basanta, Carla Freijomil Vázquez	Grupo de Investigación Cardiovascular	A muller como enfermeira e científica
Ana Jesús López Díaz	Laboratorio de Aplicacións Industriais do Láser	Láser, física e mulleres

Mulleres enxeñeiras, por que non?

A charla comezou explicando que o termo “enxeñaría” abarca ámbitos moi diversos pero todos con unha base científica común. A continuación falouse das aplicacións que ten a enxeñaría na nosa vida cotiá (a construción de pontes, rañaceos, barcos, trens; mellora dos cultivos, etc.). O obxectivo era que as nenas e nenos asociaran a enxeñaría con sectores e traballos menos habituais, para coñecer así conceptos novos como por exemplo a Organización Industrial.

Como a charla pretendía incentivar a presenza das mulleres na enxeñaría, pasouse no seguinte punto a falar das pioneiras, facendo un recorrido dende o século XIX ata os nosos días no que se presentaron mulleres que romperon barreiras de xénero e de raza (Figura 1a)). Tamén algunhas das que actualmente seguen demostrando que unha muller ten sitio no mundo da enxeñaría. Por último, pasouse a falar do traballo desenvolvido pola relatora como enxeñeira e investigadora na Universidade da Coruña. Realizouse unha explicación breve sobre o proxecto actual no que traballa.

As algas mariñas, espertar científico para mulleres

O relatorio tivo unha introdución na que a relatora se presentou indicando brevemente o seu campo de investigación, para continuar cunha parte interactiva co alumnado co

obxectivo de ir aclarando os conceptos e dar a coñecer distintos aspectos das algas; as características o seu papel ecolóxico, así coma exemplos da súa aplicación industrial, tanto de forma directa na alimentación, coma indirecta a través de extractos e derivados para diversas finalidades (alimentación, industria farmacéutica, agricultura, etc.). As nenas e nenos puideron ver e manexar pregos de herbario de algas mariñas da costa galega. A continuación o relatorio centrouse na metodoloxía de estudo e investigación das algas mariñas coa axuda de material gráfico no que a propia relatora aparece facendo tarefas no campo (intermareal, mergullo) e no laboratorio para rematar con unha foto de 193 (Figura 1b)). Finalmente as alumnas e alumnos puideron realizar unha experiencia práctica baseada nas propiedades xelificantes dos extractos das algas pardas (alxinatos) de recente aplicación na gastronomía (“técnica da esferificación”).

A muller como enfermeira e científica

Ao inicio lanzouse a pregunta “Que é para vos unha enfermeira?”. A través das súas respostas, foise definindo o perfil das enfermeiras, rompendo os estereotipos existentes sobre esta figura. A continuación fíxose unha viaxe pola historia da Enfermaría, dende a prehistoria ata a actualidade que reflectiu o rol da muller ao longo da historia como coidadora das persoas enfermas e das crianzas; ata converterse nunha profesión cun corpo de coñecementos propio que pode ser desenvolva por ambos sexos, introducindo a igualdade nos postos de traballo. Ademais destacou a importancia da investigación como ferramenta para o crecemento da disciplina de Enfermaría. Para apoiar o dito, expuxéronse exemplos de como enfermeiras e enfermeiros utilizamos a investigación nos coidados que prestamos._

a)



b)



Figura 1: a) Edith Clarke (1883-1959). Primeira enxeñeira eléctrica estadounidense e primeira profesora de enxeñaría eléctrica na Universidade de Texas en Austin. b) Grupo da Estación Biolóxica de Marín recolectando algas no intermareal rochoso para a súa investigación; circa 1935.

Láser, física e mulleres

Utilizando distintas imaxes tratouse, primeiro, de poñer en cuestión o estereotipo de persoa que fai ciencia como un home de certa idade, con bata branca e aspecto despistado. Utilizáronse para iso caricaturas das que se poden atopar en Internet, contraponéndoas á imaxe da propia relatora que se presenta como científica e a continuación presenta ás súas “amigas”: un grupo seleccionado de científicas coas que colabora ou coñece persoalmente, explicando brevemente algún aspecto que pode resultar curioso ou impactante para nenas e nenos (premio, afección...) e con exemplos sinxelos, o máis destacado das súas investigacións. Con estas imaxes preténdese presentar ás científicas como mulleres “normais”, que fan cousa interesantes e útiles para mellorar a nosa vida. A continuación o relato céntrase no traballo da autora, presentando primeiro a Física como rexedora do funcionamento de todo o que nos rodea (planetas, arco iris, deportes...) e polo tanto como base de todas as demais ciencias; para pasar a continuación ás aplicacións do láser mediante exemplos sinxelos e coñecidos polo alumnado (medicina, cirurxía, lector de código de barras e DVD...). O relato finaliza coa proxección do vídeo “Ese Lugar” elaborado pola Cátedra de Cultura Científica da UPV/EHU⁵.

Aviación e conclusións

Unha vez rematada a actividade pasouse unha enquisa ao profesorado que asistiu co seu curso ás presentacións e tamén ás equipas directivas de cada colexio; compre sinalar que non foi o noso obxectivo facer unha análise estatística rigorosa senón obter unha certa orientación do grao de satisfacción. Como se pode apreciar, na Táboa 1, as preguntas dirixidas ao profesorado referíanse ao cumprimento dos obxectivos que planeabamos coa iniciativa, pero tamén a aspectos didácticos das presentacións.

A respostas, en unha escala de 0 a 7 (0 “nada”, 7 “moito”) foron en todos os casos moi positivas; especialmente no que se refire aos aspectos didácticos das presentacións; porén aprécianse unha valoración máis baixa en aspectos tales como a contribución a desterrar estereotipos de xénero ou motivar actitudes positivas cara a igualdade de xénero na ciencia (preguntas 2 e 3) tamén en si esta actividade axudou ao debate posterior sobre a igualdade de xénero ou mesmo sobre a ciencia e/ ou a tecnoloxía (preguntas 6 e 7). Por outra parte, a puntuación nas preguntas 1: *Serviu para visibilizar as mulleres científicas?* e 5: *Contribuíu a crear interese sobre a ciencia e a tecnoloxía?* foron 6.5 e 6.83, respectivamente.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=zG-PKPSt7pY>

a)



b)



c)



Figura 2: a) Cartel para difundir a actividade na web do Concello de Ferrol e na web da OIX da UDC. b) Presentación A muller como Enfermeira e Científica. IES Isaac Peral. c) Presentación Láser; física e mulleres no IES Ponzos.

Os resultados anteriores poderían estarnos a suxerir a necesidade de elaborar algún tipo de material ou guía que complementa as charlas e permita ao profesorado volver a traballar estes temas na aula; aínda que isto debería ser estudado conxuntamente co profesorado.

Canto á valoración das equipas directivas (Táboa 3) a puntuación foi a máxima en todas as preguntas agás na referida ao grupo de idade seleccionado (pregunta 4). Cómpre recordar que estamos a falar de so 7 colexios (e esta “baixada” na valoración debeuse a un so colexio) polo tanto as puntuacións non son significativas; nin as “favorables” nin as “desfavorables” e calquera análise dos resultados máis aló do que se presentou debería estar avalado por unha serie de entrevistas co profesorado e membros das direccións dos centros.

Táboa 2: Cuestionario de avaliación para o profesorado que participou cos seus grupos de 3^o e 4^o de Primaria. Escala de 0 a 7. 0 significa “nada” e 7 significa “moito”

Pregunta	Cuestionario para o profesorado	Media
1	Serviu para visibilizar as mulleres científicas	6,50
2	Contribuíu a desterrar estereotipos de xénero	6,33
3	Motivou actitudes positivas cara a igualdade de xénero na ciencia	6,17
4	Motivou actitudes positivas cara a igualdade de xénero en xeral	6,33
5	Contribuíu a crear interese sobre a ciencia e a tecnoloxía	6,83
6	Motivou algún debate posterior na aula sobre igualdade	6,00
7	Motivou algún debate posterior na aula sobre ciencia e/ou tecnoloxía	6,17
8	A presentación resultou atractiva para o alumnado	6,83
9	Os contidos foron adecuadas ao nivel do alumnado	6,83
10	A linguaxe, exemplos e imaxes utilizadas foron adecuada para o nivel do alumnado	6,83
11	A presentación tivo unha duración axeitada	6,83
12	As datas elixidas foron adecuadas	6,33
13	Si se ofertara outra vez, repetirías a experiencia	6,67
14	En xeral estás globalmente satisfeita/o?	6,50

Táboa 3: Cuestionario de avaliación para as equipas directivas dos 7 colexios públicos de Ferrol que participaron. Escala de 0 a 7. 0 significa “nada” e 7 significa “moito”

Pregunta	Cuestionario para a dirección do centro	Total
1	Consideras que a temática mulleres/ciencia e tecnoloxía necesita ser abordada nos centros de primaria	7,00
2	As datas elixidas foron adecuadas	7,00
3	A presentación tivo unha duración axeitada	7,00
4	O grupo de idade a quen se dirixiu foi o adecuado	6,83
5	Si se ofertara outra vez, repetirías a experiencia	7,00
6	En xeral estás globalmente satisfeita/o?	7,00

AGRADECEMENTOS

Viviana Peña agradece a financiación da Universidade da Coruña (Contrato-Programa Campus Industrial).

Queremos agradecer ao Concello de Ferrol-Educación, especialmente a Emilia Seoane, as facilidades para levar a cabo esta iniciativa.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, Eva e Calvo, Encina (2017): "Visibilizando a científicas e ingenieras en centros de Educación Primaria", en Cobos Sanchiz, D.; López-Meneses, E.; Martín Padilla, A. H.; Molina-García, L. & Jaén Martínez, A. (Eds.). INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016. AFOE Formacion: Sevilla, (305 -311).

García Nieto, María Teresa (2013): "¿Son invisibles las mujeres científicas?" Estudios sobre el Mensaje Periodístico Vol. 19 Núm. especial abril 783-792

López-Navajas, Ana. (2014): "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada". Revista de Educación, 363,(282-308).

Novas, María; Filgueira, Almudena; Fiorucci, Maria Paula; López, Ana J. (2015): "Gender stereotypes in technological studies. University of A Coruña case study". Proceedings of INTED2015 Conference. 2nd-4th March 2015, Madrid, Spain

Rodríguez Malmierca, M^a José; Ilijic, Bozica; Fernández Morante, Carmen; Cebreiro López, Beatriz e Wolf, Birgit (2014): ICT-Go-Girls! Manual para Centros Educativos. Promoviendo el espíritu emprendedor a través de las TIC. http://ictgogirls.eu/sites/default/files/ICTGoGirls_Handbook_for_Schools_ES.pdf. Consultado: 25/3/2017.

Villarroya Gaudó, María; Baldasarri, Sandra, Molina Gaudó, Pilar (editoras). (2013): "El mundo necesita ingenieras:¿quieres ser una?" Prensas de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza

TRANSFOR-
MANDO
DENDE A
UNIVER-
SIDADE

Comunicación inclusiva:
o uso da linguaxe e as
imaxes na docencia

Área
3



INFANCIA E CULTURA POPULAR: ALGUNHAS NOTAS (PRELIMINARES) DENDE A PERSPECTIVA DE XÉNERO¹

Pena Presas, Montse
Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidade de Santiago de Compostela
montserrat.pena@usc.es

RESUMO

A cultura popular dirixida á infancia materialízase de diversas maneiras, formando parte dela os contos tradicionais e os xoguetes. Esta achega pretende analizar como a literatura infantil e os obxectos contan cunha marcada orientación xenérica que provén xa do século XVIII. Ademais, no contexto actual obsérvase que o mesmo ocorre cos universos transmedia pensados para este público. Por este motivo, os textos infantís coeducativos deben acompañarse de estratexias e canais alternativos para que a súa mensaxe calle nas cativas e cativos.

PALABRAS CLAVE

Infancia, perspectiva de xénero, xoguetes, contos populares, transmedia.

1. INTRODUCCIÓN (OU POR QUE COA LITERATURA NON ABONDA)

Como investigadora especializada en literatura infantil e xuvenil e interesada nas cuestións de xénero, nos últimos tempos comprobei que, se ben as preocupacións pola igualdade nos textos infantís debeñen na Península Ibérica dos anos sesenta, cando o movemento feminista comeza a tomar forza na chamada “segunda onda”, os seus esforzos, a pesar de certos éxitos, teñen servido para frear máis ben elementos puntuais, pero non para facer que o problema colla outras tornas. En demasiadas ocasións, as académicas do mundo da literatura, mais coido que ocorre algo en paralelo coas que proveñen do mundo da educación, perdemos a perspectiva, por outro lado evidente, de que o problema non reside só nos textos ou nos xogos,

¹ Este traballo forma parte do proxecto FEM2014-57076-P.

senón que require dun enfoque máis global que debe abarcar ese magma heteroxénero que habitualmente chamamos “cultura popular”. Por isto, nas seguintes páxinas, tentarei fornecer dalgúns ideas, froito dun traballo que se atopa nunha fase preliminar, sobre como se constrúe e se mantén a feminidade normativa nas rapazas. Para levar a cabo esta primeira aproximación, farei varias calas que irán do mundo da literatura ao dos xoguetes, pasando tamén polo que supón o universo transmedia dirixido á infancia.

2. SOBRE O PODER DOS OBXECTOS NO UNIVERSO FEMININO INFANTIL

Os contos populares xa nos daban algunhas das claves de cómo operaban os obxectos na construción do molde xenérico. Pénsese, por exemplo, na historia de Cinsenta, que vive amargada con dúas medio irmáns e unha madrastra que non a queren. Falta de agarimo, está tamén desposuída de roupaxes ou calquera obxecto que facilite os seus labores domésticos. Non obstante, aparece unha fada madiña que lle dá oportunidade de ter un vestido luxoso, unha carruaxe impresionante e mesmo un zapato de cristal. Conquistar ao príncipe parece non poderse conseguir únicamente coa beleza e coa bondade da protagonista, senón que o zapato de cristal xoga un papel fundamental, onde o cristal como fetiche e arma necesaria das mulleres se inscribe poderosamente na historia. Algo en paralelo ocorre con Brancaneves. Brancaneves ten a beleza natural, como Cinsenta, e o agarimo do pai. Non obstante, ten tamén o odio dunha madrastra que sabe, a través dun espello de cristal, que a rapaza é a máis fermosa do reino. De novo, o cristal como elemento de poder, como condicionante para predicir o futuro. Mentres a madrastra manexa o seu espello, a moza, a quen un cazador perdoa a vida, vive feliz cuns ananiños que, carentes de calquera tipo de matiz sexual cara a ela, a acollen na súa vivenda e a agariman, aparentemente a cambio de que ela se ocupe de tarefas do fogar. Alí, no ambiente doméstico, a rapaza volve sentirse segura. O que de aquí se deriva, en todo caso, é que os obxectos, son elementos que, segundo a tradición, as mulleres parecen empregar, en determinadas ocasións, para focalizar neles os seus soños, os seus desexos e as súas esperanzas, sobre todo as que teñen que ver con conseguir certos posicionamentos vencellados co relacionamento sentimental e sexual co sexo masculino. Para outras achegas deixo, por exemplo, o papel das vestimentas que cada unha delas loce nos “momentos desgraciados” e nos “momentos felices”, dado que os vestidos operaron dunha maneira semellante aos obxectos nos contos de fadas. De novo, cómpre volver pensar en Cinsenta, que aparece empoderada logo de que a fada madiña convirta as súas humildes roupaxes nun luxoso vestido de festa cuxo obxectivo é deslumbrar.

Non é casualidade tampouco, que nunha das narracións feministas pioneiras dirixidas á infancia –publicada en España en 1976 por Lumen, dentro da colección “A favor de las niñas”–, *Artur e Clementina*, de Adela Turín e Nella Bosnia, o personaxe masculino, Artur, pretende manter na casa, illada da súa vida social, a Clementina. Para compensar ese encerro, Artur agasállalle cousas e cousas, cargadas de femiñidade intentando que estas “enchan” os seus baleiros emocionais. A rebelión de Clementina pasa por deixar todos eses artiluxios e marchar a vivir a vida que desexa. De novo o poder dos obxectos, mais esta volta, os obxectos como cárcere, como prisión e a desposesión deles como metáfora da liberación feminina. Algo moi semellante ocorre noutra das obras da mesma colección, *Rosa Caramelo*, das mesmas autoras, na que a elefanta Margarida se libera das roupaxes rosas que cubren o seu corpo e o do resto das “elefantas” porque estas constitúen a marca da súa femiñidade “normativa” dende os ollos do poder patriarcal. Despoxarse delas é descubrirse a unha mesma, rebelarse contra o establecido e reivindicar a ser muller dende moitas posturas diferentes.

3. OS XOGUETES, OS OBXECTOS DA INFANCIA

Os xoguetes son, case por antonomasia, os obxectos da infancia. Cómpre considerar que:

From childhood we learn about the power of things in diverse ways, by observing the roles of artifacts in grownup dramas or by reading fairy tales about objects’ magical powers. But people-object interactions are so common in our cultura that we often overlook their significance, both in dairy life and in our study of the past (Błaszczky, 1998: 158-159).

Se se ten en conta que a infancia como idea non xurdiu ata finais do século XVII (ata entón o mundo adulto e o infantil eran un *continuum*, que comezou a diferenciarse porque a este último se lle apuxeron características como a dozura, a inocencia ou outras cualidades anxélicas), cómpre reparar tamén en que, ata ese momento, as roupaxes e os xoguetes eran compartidas por ambas esferas. Logo desta división, houbo algúns obxectos, particularmente os xoguetes, que pasaron a formar parte, en exclusiva, do universo infantil. A división entre persoas adultas/nenas e nenos consolidouse auspiciada pola familia durante o S. XVIII e porque, tal e como sinalou Shavit (1986, 6-7): “This notion (a de infancia) was mainly concerned with the spiritual well-being of the child and held that children should be educated and disciplined; furthermore, it prescribed a new role for adults in which they were responsible for the spiritual well-being of the child”. Esta responsabilidade pódese albiscar nos

primeiros libros infantís e xuvenís da época (na súa maioría do século XVIII), que son, practicamente na súa totalidade, adaptacións da biblia, tratados morais ou abecedarios, mais tamén se pode relacionar doadamente con cuestións de xénero.

As mulleres estaban, naquel tempo, marxinadas na creación literaria, mais tamén na recepción. Téñase en conta que moitos dos escritores de éxito naquel tempo non incluían ás mozas no termo “lector”, como Stevenson, que dixo que as súas *King Salomon's Mines* eran para “all the big and little boys who read”, distinguindo o seu traballo do de “people who write books for little girls in the school room”. Os autores nos primeiros momentos da literatura infantil, non queren participar (ou se o fan é con pseudónimos) debido aos prexuízos existentes na consideración deste campo literario como algo menor. Por iso mesmo, as escritoras van ser as creadoras por antonomasia dos textos infantís e xuvenís durante os S. XVIII e XIX. A medida que os libros para nenas e mozos se vaian desenvolvendo e vaian ocupando un lugar máis prominente, os homes incorporaranse á creación. Curiosamente, ao mesmo tempo que as mulleres se consolidan como as responsables de coidar espiritualmente aos nenos e nenas, precisamente polo “carácter maternal innato” que se lles atribuíu na época, en Gran Bretaña e nos Estados Unidos (dous dos países en que máis rápido desenvolvemento acadaron os libros infantís) acontece a Revolución Industrial.

Neste proceso axiña se implementou a división sexual do traballo, que xa existía previamente, pero que se consolidou co mesmo. Dito dun xeito simple, as tarefas que realizaban as mulleres na casa servían para perfeccionar o seu traballo, de carácter manual, nas fábricas. Mais a Revolución Industrial tamén fixo que se asociase o sexo masculino como produtor e o feminino como consumidor, como se desprende das achegas dos historiadores sociais a esta cuestión (Lubar, 1998). Non obstante, as mulleres non foron axentes pasivas unicamente, como nun principio podería parecer, senón que constituíron actantes tecnolóxicos de primeira orde (Horowitz e Ander, 1998: 2), como exemplificarei a continuación. Neste contexto, como a esfera do doméstico era o dominio feminino por antonomasia, mercar e organizar obxectos domésticos era tarefa tamén das mulleres. Igualmente, se o mundo adulto debía instruír ao mundo infantil sobre regras morais e de comportamento, nun simple paralelismo verase que os xogos “apropiados” para as nenas debían ser domésticos, porque imitan á tecnoloxía creada para as mulleres².

² A tecnoloxización da sociedade americana e o refuxio das mulleres ocupadas das tarefas do fogar nela pode verse moi ben en certas series como *Mad Men*. No ámbito español, a serie *Cuéntame como pasó* ten reflectido tamén a tecnoloxización do fogar, mais sen o pouso crítico da creación de Matthew Weiner.

3.1. A domesticación da tecnoloxía (e dos xoguetes)

O paralelismo entre a tecnoloxía con orientación ao público feminino e os xogos considerados tradicionalmente apropiados para as nenas pode verse claramente no exemplo da máquina de coser. Este instrumento, ademais, permite ver como as mulleres participaron da incorporación da tecnoloxía á esfera do doméstico. Segundo indica Lubar (1998: 22), a máquina de coser tivo tres intentos de penetración na sociedade americana do momento. Os dous primeiros fracasaron, que foron os de Barthelemy Thimonnier (1830-1841), cuxa tenda foi destruída por traballadores das industrias textís, e Walter Hunt, que a reinventou a pesar da oposición mesmo dos sacerdotes, que dicían que empuxaba a moitas mulleres ao mundo do roubo e da prostitución. Non obstante, o terceiro intento foi frutífero porque Singer se decidiu a dirixir a idea ao mercado feminino directamente, o que conseguiu decorando as súas tendas como se fose un fogar e colocando vendedoras femininas, ademais de permitir o pago a prazos. Neste sentido, aínda que dun xeito dirixido, as mulleres convertéronse en axentes de socialización da tecnoloxía. Lubar fala así dunha “domesticación da tecnoloxía”.

O curioso disto é que, a pesar da súa potencial perigosidade, a máquina de coser para nenas foi un xoguete que aínda se mantén nos catálogos, se ben os primeiros modelos da mesma eran adaptacións máis pequenas que facía a propia fábrica Singer e que contaban cos mesmos materiais que as dirixidas a mulleres adultas (as primeiras que puiden documentar datan da primeira década do S. XX). Nunha ollada rápida en Pinterest, pódese observar a evolución do aparello, que pasou de empregar elementos como o ferro (tamén para nenas) e as cores escuras, a estar envoltas no rosa, e en moitas ocasións ir acompañadas de nomes propios de muller (Coqueta, Annie, Mónica, Little Betty, dependendo da época da que fosen), marcando así claramente a súa audiencia, cada vez máis co paso do tempo. A cuestión é que se a máquina de coser supuxo unha excepción de cómo a Revolución Industrial marcou a liña na tendencia de separar xoguetes por sexo ou non. Mais tamén xorden máis preguntas, como entendemos isto: como un instrumento de liberación e mellora das condicións de traballo feminino? (Non esquezamos que a máquina de coser dou tamén unha certa independencia económica). Ou como a definitiva perpetuación do rol feminino no ámbito do doméstico? Ou mesmo quizais como un recuncho de poder (aínda que unicamente sexa social) para as mulleres, encargadas de fabricar a roupa para a familia? Sexa como for, o preocupante é que tanto tempo despois, as máquinas de coser sexan, cada vez máis, un xoguete exclusivamente dirixido e vendido ao sexo feminino, especialmente tendo en conta que a chegada da produción en masa de roupaxes diminuíu moi significativamente a cantidade de roupa artesanal feita en casa polas nais, polo que o seu sentido practicamente se perdeu.

Hai algunhas pistas, que se poden seguir tamén a través de testemuñas literarias do momento, que parecen indicar que o mundo dos xoguetes femininos compartía bastantes características en relación co que existe actualmente. Por exemplo, a lectura que fai Valerie Lastinger (1993) de *Os miserábeis* de Víctor Hugo, repara en como Cosette xoga coa súa boneca adulta (que xa existía tamén no século XIX, sendo bastante popular, e que non tiña como obxectivo reproducir o rol maternal, en contraposición coa boneca-bebé máis tradicional), polo que este obxecto é un símbolo que permite que a nena se moldee a si mesma (ao seu gusto, mais non é unha “práctica” dunha futura maternidade). Ademais, o xoguete chámase Catarina, unha referencia a Catarina II a grande, personaxe histórico que foi unha intelectual, unha reformista e que constituiría o poder feminino fronte á primacía masculina. O exemplo non pode deixar de facernos pensar se as escenas de nenas xogando con bonecas derivadas de certos filmes Disney, como Frozen ou Brave, poderosas na súa feminidade, non son, tamén, unha rutura da tradicional e estereotípica imaxe de xogo feminino. A pesar disto, sobre este tipo de brinquedos (igual que da tan criticada “Barbie”) sempre paira a dúbida de se non son, en realidade, mostras disfrazadas da “superwoman”, un tipo de muller que é o resultado da incorporación masiva das mulleres ao mundo laboral.

As herdanzas do tempo da Revolución Industrial no referente a xoguetes non parecen ser unha excepción. Lubar (1998: 22) indica tamén que algo moi semellante pasou co teléfono, dado que nun comezo o aparello só se aceptaba como apropiado para os negocios, e se consideraba frívolo que as mulleres o usasen para as relacións sociais, se ben co paso do tempo se consolidou e se normalizou este uso. Un emprego que, non obstante, tamén se deixou ver no ámbito do mundo dos xoguetes, como foi o famoso xogo, nas décadas de oitenta e noventa, de “Línea directa” de MB. Nel, dirixido sobre todo a preadolescentes, un grupo de mozas tiñan que tentar adiviñar quen era o seu pretendente secreto mediante diferentes pistas e chamadas telefónicas. Nótese que a versión norteamericana tiña o suxerente nome de “Dreamphone”, o que dá unha idea de cómo os xoguetes preparan ás nenas para construír o que deben ser as súas aspiracións femininas. Ao mesmo tempo que esa marca comercializaba este xoguete, facíase popular en España “Hundir la flota”, que nas súas primeiras versións norteamericanas (anos 60) contaba cunha propaganda fortemente marcada por cuestións de discriminación xenérica. O teléfono é para que as mulleres consigan as súas arelas, a estratexia é para que os homes fagan o propio coas súas.

Reforzando un pouco máis a idea manexada de que a marcada división sexual dos xoguetes ten a súa orixe xa nos tempos da Revolución Industrial, cómpre sinalar

o que ocorre con como se constrúe a masculinidade neste período, xa que Lubar (1998: 18) a contempla intimamente vencellada á tecnoloxía. Así, os homes pensaron en si mesmos como máquinas nun sentido positivo e negativo, cuxa función era a de “controlar” a natureza (tradicionalmente e non por acaso simbolizada nunha figura feminina). Por iso tamén, o lugar do home en relación á tecnoloxía cambiou do produtor ao inventor e do inventor ao enxeñeiro. Só se explica así que a maioría de xoguetes tecnolóxicos continúen indo dirixidos a un público principalmente masculino, como demostran a gama de cores empregados neles ou a publicidade que se xera para vendelos. Debido a isto, son xa algunhas as marcas de xoguetes (as que puiden atopar son fundamentalmente de fóra de España) que contan cunha liña de construción e de tecnoloxía dirixidas principalmente a nenas (o que se mostra tanto no seu deseño, como nas cores elixidas). Así, por exemplo, existen as bonecas “Goldie Blox” (dedicada á venda e construción de materiais para rapazas de 4 a 9 anos e co eslógan de “more than just a princess, cun enfoque claramente feminista); ou “Roominate” (máis centrado nas construcións).

4. MÁIS ALÁ DOS OBXECTOS: O TRANSMEDIA OU O MUNDO QUE SE EXPANDE

Outro fenómeno fundamental á hora de entender a feminidade na nenez de hoxe e que tamén se relaciona cos obxectos é, sen dúbida, o da narrativa transmedia. Jenkins (2015) definiuna como unha narrativa que pasa dun medio a outro e cada unha das historias contadas achegan información diferente, se ben todas pertencen a un idéntico universo ficcional cunhas claves determinadas. O mesmo teórico sinalou posteriormente que a definición cambiará a medida que se produzan máis cambios na produción de obras e que é deste xeito como a narrativa transmedia se separa dos medios convencionais, creando diferentes puntos de entrada, por medio dos cales os consumidores se somerxen na historia. O interesante para este público é experimentar o mesmo mundo dende diferentes perspectivas. Aquí é, precisamente, onde quero facer especial fincapé. Nestas páxinas céntrome especificamente nos obxectos das nenas e na animación para elas pensada e non tanto na das adolescentes, que merecerían doutras consideracións diferentes. O universo transmedia acadou unha gran resonancia dentro do público mozo (o exemplo máis característico son as comunidades de fans que reescriben unha historia a partir de blogs ou redes sociais –o que popularmente se ven coñecendo como *fanfiction* e que en España acadaron moita sona, por exemplo, a partir de textos de fantasía como os de Laura Gallego).

Non obstante, habería que considerar que ese universo transmedia, esa ficción a partir doutra ficción, funciona nas nenas –especialmente nas máis pequenas- non

só a partir de narracións escritas, senón tamén a partir de narracións orais que elas mesmas (re)crean co seu xogo simbólico, porque os xoguetes son puntos privilexiados de acceso, para elas, a ese universo transmedia.

O curioso é que a elección dos obxectos por parte da infancia é cada vez menos inocente. Quizais porque, dándolle a volta a como xurdiu o concepto de infancia, que exemplifiquei nas palabras de Shavit, cada vez máis as nenas e nenos son os protagonistas principais do consumo e a fronteira entre este grupo e o universo adulto é máis esvaradío. Así, as nenas e nenos estanse a converter en consumidores directos, con espazos específicos, que se asemellan a lugares de ficción, mais que non o son. É cada vez máis habitual que a infancia acceda a xeitos de xogar a través de canais de plataformas en rede (como *YouTube*) pensados especificamente para elas e eles. Péñese, por exemplo, en “Toys on the go”, que reúne todas as características deste tipo de canais, nos que se combina unha voz feminina nova, a escolla de determinados xoguetes (moitas veces tirados de series de televisión) dirixidos especificamente a nenas, e se marque tamén unha forma de utilizar eses obxectos que acaba limitando o xeito de xogar. Nada se deixa á improvisación, porque o que se comproba é que as grandes compañías seguen intentando controlar os xeitos de ser muller, marcando tan só unha dirección como válida. E cómpre non esquecer que, cantos máis puntos de entrada teña un universo ficcional (é dicir, canto máis expandida estea unha ficción en literatura, animación, xoguetes, vestimentas, etc.) máis atractivo será para as cativas e cativos. Isto supón que a literatura feminista, coeducativa, ten un espazo máis estreito para callar na infancia, porque o seu carácter non comercial, non popular, fai que a maioría desas ficcións só teñan soporte en formato libro³.

5. CONCLUSIÓNS: A NECESIDADE DUN ENFOQUE GLOBAL DA CULTURA POPULAR INFANTIL

Como se puido comprobar nestas páxinas, os xoguetes contaron ben axiña cunha marca xenérica máis que evidente, que parece acentuarse no tempo da Revolución Industrial. Este protagonismo dos obxectos pode documentarse tamén nos contos tradicionais, onde se lles vencella especialmente ligados á felicidade/infelicidade das mulleres. A importancia das lecturas para que as nenas se soñen diferentes, cunhas expectativas non marcadas polo patriarcado, foi xa denunciada polas feministas dos anos setenta, que redescubriron narracións coeducativas e feministas, alén de crear outras novas e revisar o material existente. Non obstante, o peso meirande que a cultura popular ten acadado na nosa sociedade, obriga a acompañar estes textos

³ Se ben existen estupendas (e moi necesarias excepcións), como a serie “Olivia” de Ian Falconer, dado que a irreverente e creativa porquiña do álbum ilustrado, deu o salto a serie de animación infantil, o que permite ás nenas visionar e identificarse nun corpo non marcado, alternativo, libre.

doutros materiais e a pular polo seu cuestionamento, especialmente no ámbito dos obxectos, un terreo menos explorado no que as análises adoitaron quedar na denuncia da súa evidente separación en xoguete rosas e xoguetes azuis. Steimberg e Kichenloe (2000: 17) explicaron que a educación das rapazas e rapaces non se produce tan só na escola e na casa, senón no que deron en chamar “lugares pedagóxicos”, espazos que inclúen os anuncios de televisión, os xoguetes, as bibliotecas, as revistas, os libros, os deportes, etc, polo que semella evidente que os estudos feministas e de xénero aplicados á infancia, para que teñan un impacto efectivo deben ir encamiñados, nos vindeiros anos, a estudar como operan conxuntamente todos estes elementos ante os que queda a práctica cunha pedagogía crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Blaszczyk, Regina (1998): “Cinderella Stories: The Glass of Fashion and the Gendered Marketplace”, en Horowitz, Rober e Mohum, Arwuen (eds.): *His and hers: Gender, Consumption and Tecnology*, The University of Virginia Press, Virginia, (139-164).

Horowitz, Rober e Mohum, Arwuen (1998): “Introduction”, en Horowitz, Rober e Mohum, Arwuen (eds.) *His and hers: Gender, Consumption and Tecnology*, The University of Virginia Press, Virginia, (2-14).

Jenkins, Henry; Ford, Sam e Green, Joshua (2015): *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor de una cultura en red*, Gedisa, Barcelona.

Lastinger, Valerie (1993): “Of Dolls and Girls in Nineteenth-Century France”, *Children's Literature*, Vol. 21, (20-40).

Lubar, Steven (1998): “Men/Women/Production/Comsumption”, en Horowitz, Rober e Mohum, Arwuen (eds.): *His and hers: Gender, Consumption and Tecnology*, The University of Virginia Press, Virginia, (7-38).

Shavit, Zohar (1986): *Poetics of Children's Literature*, University of Georgia Press, Athens.

Steimerg, Shirle R. e Kincheloe, Joe L. (2000): “Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna”, en Steimerg, Shirle R. e Kincheloe, Joe L. (eds.), *Cultura infantil y multinacionales*, Morata, Madrid, (15-43).

Turín, Adela (2014): *Artur e Clementina*, Kalandraka, Pontevedra.



NOTICIAS DE DEPORTE FEMENINO: MARCA Y AS EN EL AÑO OLÍMPICO 2012

Costas Pena, Susana
Universidad de Vigo
susana.costas.pena@gmail.com

Alvariñas Villaverde, Myriam
Departamento de Didácticas Especiales
Universidad de Vigo
myalva@uvigo.es

Mosquera González, María José
Departamento de Educación Física y Deporte
Universidad de A Coruña
maria.jose.mosquera@udc.es

RESUMEN

La situación de desigualdad a la que se enfrentan las deportistas en los medios de comunicación es consecuencia de la evolución histórica del papel que han desempeñado, tanto en el deporte como en la sociedad en general. En este trabajo se exponen algunos resultados de una investigación que analiza el tratamiento que la prensa deportiva en formato digital (*AS* y *Marca*) da al deporte femenino, comparando el período de los Juegos Olímpicos de 2012 con respecto al resto de meses del año. Se analizan 2469 noticias. La presencia de noticias de deporte femenino sigue siendo mínima. Durante el período olímpico tienen mayor cobertura los deportes típicamente femeninos. Además, se valoran más los logros deportivos, el lenguaje es menos sexista y se recogen más opiniones de mujeres en la noticia. También, se etiquetan menos los deportes, se hace menos referencia a la estética, a estereotipos y a la vida personal de la/s deportista/s. No existen grandes diferencias entre *AS* y *Marca* respecto a las cuestiones estudiadas.

PALABRAS CLAVE

Deporte femenino, medios de comunicación, prensa deportiva, sexismo.

INTRODUCCIÓN: CONTEXTO Y ESTUDIOS PREVIOS

Históricamente, la imagen que la sociedad tiene de la feminidad obliga a la mujer a permanecer delicada, frágil, elegante y sumisa, características que no concuerdan con la función del deporte (Goellner, 2006). A día de hoy, aún con el avance de los tiempos, todavía existe cierto rechazo social en relación con la práctica de algunos deportes por parte de las mujeres; el deporte tiene aún *marca de género* (Alvariñas y Novoa, 2016; Blández, Fernández-García y Sierra, 2007; Hannon, Soohoo, Reel y Ratliffe, 2009). Se trata de un rechazo directamente proporcional a la distancia de los deportes con respecto al estereotipo hegemónico de feminidad, como ocurre en deportes como el boxeo o la halterofilia (García-Bonafé, 1992), aunque actualmente ya se encuentran en el repertorio olímpico.

En ocasiones, las mujeres deportistas son un colectivo que se puede llegar a denominar como imaginario, ya que suelen ser las grandes ausentes en los espacios deportivos en los medios de comunicación. Según López-Díez (2011, p. 16), entre los motivos que los y las periodistas dan para argumentar la menor cantidad de noticias sobre deporte femenino es el hecho de que “las deportistas tienen menores éxitos deportivos, y que en cuanto los haya, aumentará la presencia en los medios”. Sin embargo, y a modo de ejemplo, si se recogen todos los records conseguidos en nuestro país en el año 2007, 223 de 504, fueron alcanzados por mujeres, y eso no se reflejó en la cobertura mediática. Además, el mismo argumento no es válido si se tiene en cuenta el fútbol masculino, donde no hay logros a diario y es el deporte que día a día ocupa la mayoría de páginas en prensa o minutos en radio y televisión.

Numerosos estudios han analizado la representación de las mujeres en los medios de comunicación, concluyendo que existe un sesgo de género muy pronunciado tanto en el número de noticias que se publican como en la forma de representarlas (CAA, 2008; López-Albalá, 2016; Proyecto de Monitoreo Global de Medios, GMMP, 2010; Vega y Ávalos, 2016) y esto es percibido por la sociedad. El hecho de no haber muchos ejemplos de deportistas laureadas y valoradas puede influir en que las mujeres no sean un referente en el mundo del deporte. Incluso, como indican Vega y Ávalos (2016), se podrán dar mayores casos de abandono por falta de reconocimiento.

En Londres 2012 se produce un gran fenómeno que hará que estas olimpiadas pasen a la historia como los Juegos de la Mujer. Por un lado, por primera vez el 100% de las delegaciones participantes (204) cuentan con al menos una mujer deportista entre sus integrantes; por el otro, es la primera vez en la historia de los Juegos Olímpicos Modernos en la que las mujeres participan en todas las disciplinas olímpicas (al incluirse en Londres el boxeo femenino en el repertorio de deportes olímpicos). Asimismo, parece pertinente comprobar si existen diferencias respecto al resto del año en cuestiones como el número de noticias, el tipo de deportes que se cubren o el lenguaje utilizado.

El objetivo de esta investigación consiste en analizar el tratamiento que la prensa deportiva en formato digital de mayor tirada en España (*AS* y *Marca*) da al deporte femenino, comparando el período de los Juegos Olímpicos de 2012 con respecto al resto de meses del año.

METODOLOGÍA

Muestra

Para desarrollar esta investigación, se analizaron 2469 noticias de los diarios *AS* y *Marca*. Se trata de dos medios que llegan a gran parte de la población (AIMC, 2012). Por una parte, se examinaron las noticias sobre deporte femenino enmarcadas en el período de duración de los Juegos Olímpicos de Londres 2012: del 27 de julio de 2012 al 12 de agosto de 2012. Por otra parte, se llevó a cabo el estudio de las noticias publicadas en los mismos medios a lo largo de todo ese año. En el primer caso, se analizaron 19 noticias en *AS* y 134 en *Marca* (un total de 153). En el resto del año (sin tener en cuenta el período de los Juegos), aparecen 1477 noticias sobre deporte femenino en *AS* y 839 en *Marca* (un total de 2316).

Instrumento

Para la recopilación de datos se utilizó una ficha de análisis que se compone de: datos de identificación del ejemplar analizado, datos de identificación de la noticia analizada, hoja de observación y guía de apoyo para el análisis. Para la validación del instrumento se siguió un riguroso proceso que constó de varias fases: (a) revisión de la literatura y decisión de seguir la guía publicada por el Consejo Superior de Deportes (López-Díez, 2011) para estructurar un primer borrador de la ficha; (b) elaboración de una guía de apoyo para el análisis, con el fin de clarificar diferentes aspectos

para dar respuesta a los ítems; (c) envío del instrumento completo a 10 profesionales del área de las Ciencias del Deporte que ejercieron de tribunal de expertos/as.

A continuación, se realizaron modificaciones en la ficha de análisis teniendo en cuenta las recomendaciones sugeridas. En cuanto a la fiabilidad, se seleccionaron aleatoriamente 39 noticias del total de la muestra y se volvieron a analizar, comparándose posteriormente con la primera observación. Se calculó el *Índice de porcentaje de acuerdo* (Anguera, 1983) y el resultado fue del 99%.

El instrumento consta de una serie de variables que permiten analizar el tratamiento del deporte femenino en la prensa. Entre ellas, el tipo de deporte al que se hace referencia, la valoración de los logros deportivos de las mujeres, el lenguaje sexista, la utilización del cuerpo como reclamo, el uso de estereotipos, el uso de frases condescendientes, la referencia a la vida personal de la deportista, el trato con respecto a la protagonista de la noticia, etc. Se muestran en este trabajo algunas de ellas.

Análisis de datos

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS. Los resultados se presentan en tablas y figuras que muestran las frecuencias (recuento y/o porcentajes) obtenidas en las distintas variables del estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presencia de deporte femenino

En el periodo de los Juegos Olímpicos, en el que un número similar de mujeres y hombres están compitiendo al mismo tiempo, son los hombres los protagonistas indiscutibles de las noticias deportivas (99% en *AS* y 91% en *Marca*). Lo mismo ocurre el resto del año (97.3% en *AS* y 98.5% en *Marca*). Estos datos son coherentes con los aportados en otros estudios (CAA, 2008; GMMP, 2010). Ya en 2006, el Senado pidió al Gobierno potenciar una cobertura equilibrada entre eventos deportivos femeninos y masculinos (BOCG, 2006); sin embargo, y a la vista de los presentes resultados, seis años después este desequilibrio seguía existiendo.

Modalidad deportiva

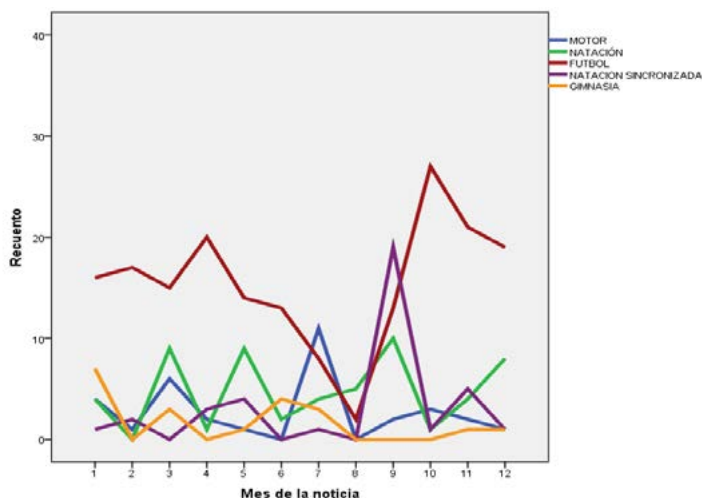
En las noticias durante los *Juegos* el deporte protagonista es la natación (17%), seguida por gimnasia y atletismo (ambos, 9.8%). Si se diferencian los datos en

función del medio, se aprecia que en *Marca*, la natación supone el 17.9%, la gimnasia el 10.4% y el atletismo el 9.7%. Sin embargo, esta diferencia no es notable en el Diario *AS*, en donde deportes como natación, fútbol, natación sincronizada, balonmano, tenis, atletismo y baloncesto tienen valores de un 10.5%. El resto del año, en el diario *AS* el tenis es el claro dominante entre las noticias sobre deporte femenino (25%), seguido por el fútbol y por el atletismo. Sin embargo en *Marca*, aunque los deportes predominantes son los mismos, la diferencia de porcentajes es mucho menor. La figura 1 muestra la subida o bajada de noticias de determinadas modalidades en función del mes. Así, las noticias del mundo del motor o del fútbol femenino (deportes masculinizados) descienden drásticamente en el período de los *Juegos*. De forma contraria, la natación aumenta y la natación sincronizada ve incrementado el número de noticias durante el siguiente mes de forma notable.

Otros estudios, como el llevado a cabo por la Comisión Australiana del Deporte (ASC, 2010) afirman que la cobertura de los JJOO (1992 y 1996) representó a las mujeres participando en deportes físicamente atractivos, como los saltos de trampolín o la gimnasia y menos en deportes de contacto o relacionados con la fuerza y el poder físico. Esto contrasta en parte con los resultados de nuestro estudio ya que se ha presentado en estos JJOO a mujeres en modalidades deportivas de todo tipo, desde la gimnasia a la halterofilia. Por otra parte, se puede observar que deportes como la natación, la gimnasia y el atletismo, tradicionalmente considerados como femeninos, tienen una presencia importante siempre; en cambio, el resto del año no son tan visibles. En esta línea, el CAA (2008) afirma que el 80% de la población andaluza cree que los deportes femeninos que se transmiten en los medios se limitan a los tradicionalmente considerados como adecuados a las mujeres como son la gimnasia rítmica o la natación.

Otro asunto que no pasa inadvertido es el hecho de que a veces no se habla de logros o de las grandes competiciones en las que se participa, sino de asuntos más sensacionalistas. Durante el año 2012, sin tener en cuenta los Juegos Olímpicos, esto ha ocurrido en varios deportes. Por ejemplo, en el motor, por el accidente de la piloto María de Villota, en la natación sincronizada después de los *JUEGOS*, por el despido de Anna Tarrés y las polémicas asociadas al mismo, y más o menos en esta misma época, la natación, cuando Mireia Belmonte después de sus sorprendentes *Juegos*, se queda sin club porque no consiguen llegar a un acuerdo económico.

Gráfica 1. Cantidad de noticias por modalidades mes a mes



CUESTIONES VINCULADAS AL LENGUAJE DE LAS NOTICIAS

Los resultados confirman que en la mayoría de las noticias analizadas se han valorado positivamente los logros alcanzados por las deportistas, independientemente de la época analizada y del medio. En el período olímpico todas las noticias destacan los éxitos deportivos. No obstante, hay una proporción destacable de noticias que no valoran estos logros en el resto del año, siendo superior la del diario AS.

Se aprecia una tendencia a no etiquetar los deportes en las noticias. En los *Juegos* solo hay una noticia que etiqueta el deporte y pertenece al AS. En el resto del año se observan más casos, pero nunca se supera el 3%. Ejemplo: *Fuentes y Carbonell: "Somos un buen matrimonio"*; en el texto se refieren al deporte de *las sirenas*.

Ninguna de las noticias de los *Juegos* utiliza un lenguaje sexista; sin embargo, casi un 11% de noticias en AS y un 15.5% en *Marca* lo hacen durante el otro período de estudio.

En general, las noticias se centran en la o las deportistas sin prestar atención a aspectos estéticos independientemente del diario y de la época. Sin embargo, cabe destacar que en los *Juegos* el porcentaje del valor *no* es mayor tanto en AS como en *Marca* si se hace la comparativa con el resto del año. *Marca* hace más referencia a la estética que AS. Ejemplo: *Duane Da Roche y Feliciano López, los guapos de España*.

Solamente se han encontrado dos casos de noticias (1.5%) que usan estereotipos durante el período olímpico, mientras que en los otros meses las proporciones au-

mentan notablemente, llegando a un 16.8% en el caso de *Marca*, que es el medio que más los usa en ambas etapas. El GMMMP (2010) recoge que en general las noticias refuerzan los estereotipos de género y que solo un 4% de ellas los desafían. Recientemente, López-Albalá (2016) confirma su existencia al analizar noticias de *Mundo Deportivo*, *AS*, *Marca* y *Sport*. También, el *Manifiesto por la igualdad y la participación de la mujer en el deporte* indica que es de gran importancia que los medios reflejen una imagen positiva de las mujeres en este ámbito, exenta de estos tópicos y como modelos de éxito personal, profesional y social.

En cuanto a la referencia a la vida personal, los resultados demuestran que se hace menos alusión a esta cuestión durante los *Juegos* y que es el diario *Marca* el que más lo hace (19.7%). En todo caso, aunque se han encontrado referencias a la vida personal de la/s protagonista/s, no ha sido desde el punto de vista de abandono de sus funciones como madre o esposa. Ejemplo: la noticia *Harrison superó una historia desgarradora para llegar al oro*, que tiene que ver con los abusos sexuales sufridos por esta joven por parte de su entrenador.

Respecto al ítem que mide si se recogen testimonios y opiniones de mujeres como juezas, deportistas, entrenadoras, etc., los resultados confirman que ambos diarios presentan valores más altos en la temporada de los *Juegos*. Ejemplo: *Maialen Chourraut, un bronce por las bravas*. En esta noticia la deportista dedica su triunfo al equipo y comenta lo dura que fue la final.

Finalmente, como se puede apreciar, los datos son más positivos en las publicaciones relativas al período olímpico con respecto a los meses del resto del año. Puede ser que la prensa durante este periodo sea consciente de que el número de personas que leen y siguen los eventos deportivos se verá aumentado y que se tenga mayor cuidado a la hora de redactar y publicar noticias.

Tabla 1. Análisis de cuestiones vinculadas al lenguaje en función del medio y del período de estudio (% y recuento)

Ítem	JJOO				Resto del año			
	AS		Marca		AS		Marca	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1. Se valoran los logros deportivos de las mujeres	100%	-	100%	-	87.1%	12.9%	79.9%	20.1%
	19	-	134	-	1286	191	670	169
2. Se etiqueta el deporte de la noticia	5.3%	94.7%	-	100%	2.9%	97.1%	2.4%	97.6%
	1	18	-	134	43	1434	20	819
4. Se ha utilizado un lenguaje no sexista	100%	-	100%	-	89.4%	10.6%	84.5%	15.5%
	19	-	134	-	1321	156	709	130
5. Se hace referencia a la estética de la deportista	-	100%	2.2%	97.8%	1.9%	98.1%	3.1%	96.9%
	-	19	3	131	28	1449	26	813
7. Se han utilizado estereotipos	-	100%	1.5%	98.5%	12.3%	87.7%	16.8%	83.2%
	-	19	2	132	181	1296	141	698
10. Se hace referencia a la vida personal	10.5%	89.5%	14.9%	85.1%	15,1%	84.9%	19.7%	80.3%
	2	17	20	114	223	1254	165	674
15. Se recogen opiniones de mujeres	36.8%	63.2%	38.8%	61.2%	21.5%	78.5%	37.3%	62.7%
	7	12	52	82	318	1159	313	526

CONCLUSIONES

Este trabajo pretendía analizar el tratamiento del deporte femenino en la prensa deportiva en formato digital de mayor tirada en España (AS y Marca). En comparación con algunos estudios previos, se aprecia cierta mejoría: existe una tendencia a no utilizar estereotipos, a usar un lenguaje no sexista, a no etiquetar el deporte de la noticia, etc. Sin embargo, pese a los avances, el camino está por recorrer, ya que la cobertura mediática de deporte femenino sigue siendo mínima y existen noticias claramente sexistas.

La natación, la gimnasia y el atletismo tienen una presencia importante en los Juegos Olímpicos. El resto del año predominan el tenis, el fútbol y el atletismo. Además, en este período se valoran más los logros deportivos, los valores de lenguaje no sexista son mayores y se recogen más opiniones de mujeres en la noticia. También, se etiquetan menos los deportes, se hace menos referencia a la estética, a estereotipos y a la vida personal de la deportista. Es posible que los medios cuiden más estos aspectos, ya que son conscientes de la cobertura más amplia que tienen en esta época.

Globalmente, no existen grandes diferencias entre *AS* y *Marca* respecto a las cuestiones estudiadas. Al tratarse de periódicos con gran influencia, las consecuencias simbólicas y sociales que se pueden producir son relevantes. Por eso es necesario que la cobertura aumente y que todo elemento sexista desaparezca de las noticias, independientemente del período que se trate.

BIBLIOGRAFÍA

AIMC (2012). Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. *Estudio general de medios*. Recuperado de: <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>

Alvariñas, Myriam y Novoa, Antón. (2016). *Pensamientos relacionados con la actividad física y el género en adolescentes de Galicia*. *Sportis*, 2(1), 23-35. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.1>

Anguera, María Teresa (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Editorial Trillas.

ASC (2010). *Towards a Level Playing Field: sport and gender in Australia Media*. Australian Government.

Blández, Julia, Fernández-García, Emilia y Sierra, Miguel Ángel (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.

BOCG del Senado *Serie: I, número 499 de fecha 19/06/06*.

CAA (2008). *Estudio sobre género y deporte en televisión*. Consejo Audiovisual de Andalucía.

García Bonafé, Milagros (1992). Las mujeres y el deporte: del corsé al chándal. *Sistema: Revista de Asuntos Sociales*, 110-111, 37-54.

GMMP (2010). *Le projet mondial de monitoring des médias. United Nations Development Fund for Women*. Recuperado de <http://pages.cmns.sfu.ca/kathleen-cross/files/2010/11/GMMP-global.pdf>

Goellner, Silvana V. (2006). Entre o sexo, a beleza e a saúde: i esporte e a cultura fitness. *Labrys: Revista de Estudos Feministas*, 10, 12. Recuperado de: <https://www.labrys.net.br/labrys10/riogrande/silvana.htm>

Hannon, James, Soohoo, Sonya, Reel, Justine y Ratliffe, Thomas (2009). Gender Stereotyping and the Influence of Race in Sport Among Adolescents. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 80(3), 676-684. doi: 10.1080/02701367.2009.10599608

López-Albalá, Elena. (2016). Mujeres deportistas españolas: estereotipos de género en los medios de comunicación. *SOCIOLOGIADOS. Revista de Investigación Social*, 1(2), 87-110. doi: 10.14198/socdos.2016.1.2.04

López-Díez, Pilar (2011). *Deporte y mujeres en los medios de comunicación: Sugerencias y recomendaciones*. Consejo Superior de Deportes.

Vega, Lilyan y Ávalos, M^a Alejandra (2016). La presencia de la mujer deportista en la televisión. *Feminismo/s*, 27, 165-175. doi: 10.14198/fem.2016.27.09

O SEXISMO NA LINGUAXE ESCRITA E ICÓNICA EN LIBROS DE TEXTO: UNHA HISTORIA INTERMINABLE

Álvarez Lires, María M
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
lires@uvigo.es

Álvarez Lires, Francisco Xabier
Departamento de Psicoloxía Evolutiva e Comunicación
Universidade de Vigo
xabieral@uvigo.es

Arias Correa, Azucena
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
azucena@uvigo.es

Lorenzo Rial, María Asunción
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
marialorenzo@uvigo.es

Mayobre Rodríguez, Purificación
Departamento de Socioloxía, Ciencia Política e da Administración e Filosofía
Universidade de Vigo
pmayobre@uvigo.es

Pérez Rodríguez, Uxío
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
uxio.perez@uvigo.es

Serrallé Marzoa, José Francisco
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
jfserralle@uvigo.es

Varela Losada, María Mercedes
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
mercedesvarela@uvigo.es

RESUMO

Preséntase unha comparación entre a linguaxe escrita e a icónica dos libros de texto, de niveis educativos obrigatorios, de finais do século XX e os actuais, a través de diversos estudos realizados a tal fin. Os resultados amosan escasos avances, necesidade de formación–inicial e permanente– do profesorado para detectar o sexismo e o androcen-trismo e a urxencia de dispor de materiais didácticos que inclúan unha perspectiva de xénero.

PALABRAS CLAVE

Linguaxe escrita, Linguaxe icónica, Libros de texto, Sexismo, Androcentrismo, Xénero.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, o sexismo no ensino non se manifesta no acceso global á educación nin no rendemento académico, pois no Estado español, a diferenza do que ocorre noutros países, no que se refire ás ciencias e ás matemáticas, malia a ameaza do estereotipo (Aronson, 2002; Aronson et al., 2002) as alumnas son mellores estu-dantes que os alumnos, circunstancia que se reflicte nos resultados académicos e en que o seu índice de abandono dos estudos é moito máis baixo que o dos varóns. Pero esta vantaxe de tipo académico non se traduce no nivel social, pois a maioría de mulleres segue a ocupar os postos de traballo menos valorados socialmente. É preciso sinalar, ademais, que o sexismo limita a formación de persoas autóno-mas na medida que as mozas e os mozos teñen como referencia uns patróns ríxi-dos de cultura feminina e masculina -estereotipos- aos que deben adaptarse para conseguir a aceptación social. Así por exemplo, unha moza pode expresar os seus sentimentos pero este mesmo comportamento recibe a sanción grupal e social can-do quen os exterioriza é un mozo. Así, pois, é preciso matizar que mentres que o estereotipo feminino se flexibilizou, é dicir, admítense socialmente a asunción de trazos masculinos por parte das mulleres, o estereotipo masculino é moito máis ríxido e non se admiten nos homes comportamentos considerados como femini-nos: os mozos non choran, nin sequera no século XXI (Álvarez-Lires et al., 2003).

Desta maneira, aínda que os roles e estereotipos, asociados á feminidade e á masculinidade, limitan o desenvolvemento da personalidade de homes e mulleres, na medida en que o considerado masculino está máis valorado socialmente, as repercusións para unhas e outros son diferentes. A risco de simplificar, poderíase dicir que no caso das mulleres, o sexismo existente dificulta ou impide o seu acceso ao mundo público en condicións de igualdade, limitando a súa autoestima, e no caso dos varóns impide ou dificulta o seu acceso ao mundo do privado e dos afectos. O sexismo é, pois, un problema de desigualdade, asentado en prexuízos sociais pero, tamén individuais, polo que a actitude individual e grupal do profesorado é decisiva no cambio da situación descrita (Álvarez-Lires et al., 2014).

2. OS LIBROS DE TEXTO

Os centros educativos, nos que se socializa a nenos, pícaras e adolescentes, teñen a intención de tratar a todo o mundo “por igual”, pois unhas e outros ocupan as mesmas aulas e o seu currículo é o mesmo, pero esquecen que tratar da mesma maneira realidades diferentes é o máis discriminatorio que existe. Neste caso significa, nin máis nin menos, obrigar ás nenas a integrarse no patrón masculino que impregna a cultura occidental, sen ter en conta a súa socialización diferencial previa en intereses, habilidades, actitudes e aptitudes que, ademais, o sistema educativo desconsidera. Nada do que fixeron as mulleres na historia da humanidade figura nos libros de texto nin nos contidos que se transmiten, coa excepción dalgunhas figuras como Marie Curie ou a raíña Isabel la Católica, por poñer exemplos sobradamente citados.

Sen embargo, nada máis incerto que esta ausencia, pois aínda supoñendo que as mulleres non tivesen nunca protagonismo no mundo público, é posíbel pensar que en tantos séculos de dedicación á atención das persoas, á alimentación, ao vestido, á saúde da familia, non fixesen ningunha achega valiosa? A non ser que se pense nas mulleres como seres inferiores, en canto a intelixencia se refire, tal suposición carece do máis mínimo soporte científico, con todo esa é a realidade dunha cultura, a occidental, que transmiten os libros de texto e o sistema educativo. Algo que parece tan obvio non se puxo de manifesto ata o comezo dos estudos de xénero, alá polos anos 60 do pasado século e aínda queda moito camiño por percorrer. A perspectiva da historia, da literatura, da ciencia, é unicamente masculina, de tal xeito que toma ao home como medida e patrón de todas as cousas, incorrendo en androcentrismo que, neste caso, se manifesta na selección dos contidos do currículo e no tratamento da información nos libros de texto e materiais didácticos. Non se toma en consideración ningún dos saberes das mulleres e o que se transmite é

que soamente os homes fixeron e fan. Así, pois, falta a metade da historia, xa que é impensable que ocorra ningún acontecemento, sexa histórico, científico ou de calquera índole, no que as mulleres non estean presentes (Araujo et al., 2015; Arias et al., 2016; Lorenzo-Rial et al., 2016).

Expuxéronse, pois, elementos de currículo oculto (Torres, 1993) como a selección de contidos, impregnada de androcentrismo e a invisibilidade das mulleres, pero hai máis, xa que na intervención educativa, que dura moitos anos, se evidencia a preponderancia do modelo masculino no uso da linguaxe que, na maior parte das ocasións, esquece, marxina ou inferioriza ás mulleres mediante un uso abusivo do xenérico masculino (Lledó, 2008). A linguaxe non é cunha creación arbitraria da mente humana senón un produto social e histórico que inflúe na nosa percepción da realidade. Linguaxe e pensamento interaccionan e determinan a nosa visión do mundo. A linguaxe é unha institución humana, reflexo intrínseco da sociedade e do seu sistema patriarcal que se foi construíndo durante séculos (Careaga, 2003; Bengoechea, 2015).

Pola súa parte, Guerrero (2013) salienta que a linguaxe ten contribuído ás discriminacións sexistas e á persistencia de prexuízos sociais. A mesma autora engade que o mesmo acontece coa imaxe, pois aínda hoxe se amosa unha imaxe da muller que perpetúa roles e concepcións que nada teñen que ver co tratamento igualitario ao que aspiramos.

Os libros de texto son os materiais didácticos máis utilizados polo profesorado de todos os niveis educativos (Subirats, 1993) obrigatorios e posobrigatorios. Desta circunstancia deriva a súa importancia na transmisión dunha cultura androcéntrica, tal como vimos de salientar, que oculta ás mulleres e desconsidera o seu papel, contribuíndo a perpetuar os estereotipos de xénero, de tal maneira que mesmo as imaxes, as actividades, os problemas e os exemplos que se utilizan van por detrás da realidade social.

A pregunta que xorde de inmediato é a seguinte: variaron substancialmente os contidos dos manuais escolares, no referente ao sexismo e androcentrismo, desde aqueles que se utilizaban no contexto da Lei Xeral de Educación nas dúas últimas décadas do século XX ata a actualidade?

2.1. Estudos sobre sexismo en libros de texto

Esta temática vén sendo obxecto de interese no Estado español desde os anos 80 do século XX ata a actualidade. Núria Garreta e Pilar Careaga (1987), así como

Michel Andrée (1987) publicaron as primeiras análises sobre modelos femininos e masculinos nos libros de texto de EXB; ademais, Eulalia Lledó (1992) publicaba a primeira das súas obras coñecida sobre sexismo e androcentrismo na lingua. Unha e outra obra ofrecían propostas de cambio. Por outra parte, nos últimos tempos, publicáronse numerosas guías para o uso de linguaxe non sexista en diversos ámbitos, por exemplo Lledó (2008), Bringas et al. (2012) e Guerrero (2013). De todas maneiras, é preciso salientar que a linguaxe escrita aínda sae peor parada desde o punto de vista do sexismo e do androcentrismo que as imaxes, como mostran os resultados de diversos estudos, á parte dos xa reseñados, que citaremos sen afán de exhaustividade (Heras, 1987; Subirats, 1993; Blanco, 2000; Peñalver, 2001; Espigado, 2004; Luengo e Blázquez, 2004; Hamodi, 2014; López-Navajas, 2014; Terrón e Cobano, 2014).

Para responder á pregunta de investigación, no que segue, realizaremos unha breve síntese de diversos estudos referidos á análise da linguaxe escrita e icónica en libros de texto e materiais didácticos, de diferentes niveis educativos, desde unha perspectiva de xénero, comparando os do século XX cos do XXI. A efectos analíticos e de comparación, separáronse os estudos correspondentes ás décadas dos 80 e 90 do século XX dos realizados a partir do ano 2000.

En todos os estudos realizados no século XX correspondentes aos niveis de Educación Infantil, Primaria e Secundaria, a linguaxe era omnicomprensiva masculina e as personaxes (en imaxes, textos, exemplos e exercicios) amosaban arredor dun 72-75% de homes fronte ao 27-25% de mulleres. As porcentaxes das imaxes masculinas aumentaban co nivel educativo e as profesións tiñan un claro predominio masculino, mentres que as mulleres se representaban nun plano xerárquico inferior e relegadas ao ámbito doméstico.

Polo que respecta aos estudos levados a cabo no século XXI, xa citados, debemos engadir os efectuados por María Lorenzo-Rial (2014), Cristina Gandón (2016), Mónica Ferreira (2016), Pereyra-García (2016), nos seus Traballo de Fin de Grao en Educación Primaria, Educación Infantil e Traballo de Fin de Mestrado de Profesorado de Secundaria, respectivamente, nos que realizaron unha análise das imaxes e da linguaxe en libros de texto de diversas editoriais, de ampla difusión, desde unha perspectiva de xénero, e chegaron a resultados semellantes aos xa citados que reseñamos deseguido.

A presenza de estereotipos de xénero na linguaxe escrita e na icónica dos libros de texto é unha constante, coa excepción da obra de Arias et al. (2009), analizada por Ferreira

(2016), que constitúen un exemplo de boas prácticas, xa que está baseada en proxectos reais de aula. No resto de materiais (libros de texto), debemos dicir que, como aspecto positivo, se aprezan maiores porcentaxes de personaxes femininas (entre 35 e 40%, inda que no caso da Educación Física e das Ciencias Naturais, por non falar da Tecnoloxía, estas descenden de maneira alarmante), pero este avance cuantitativo non se reflicte cualitativamente no caso das profesións (Gandón, 2016) nin dos cargos públicos nin de poder, que seguen a exemplificarse en homes, mentres as mulleres aparecen no fogar ou desempeñando profesións tales como administrativa pero nunca directora xeral, ou enfermeira pero nunca médica. Nalgúns deles, aprézase unha certa incorporación dos homes ao eido privado, pero a medida que aumenta o nivel educativo, esta presenza desaparece. Dáse, ademais, o caso de que en debuxos de mulleres que desempeñan profesións masculinizadas, como a de “bombeira”, estas represéntanse cun casco e un pico, pero ataviadas cun mandil e zapatos de tacón (Lorenzo-Rial, 2014).

Respecto á linguaxe, o avance máis visible parece ser a diminución do falso xenérico “home” para referirse á humanidade, pero segue sen haber referencias a mulleres notables (por exemplo, en moitos libros de ciencias non se menciona nin a Marie Curie), abunda o salto semántico (García Meseguer, 1977, 2001), asimetrías, uso do masculino pretendidamente xenérico, discordancia entre substantivos femininos e adxectivos masculinos, incongruencias entre imaxes, nas que se mostran mulleres exercendo profesións diversas, e os pés destas imaxes que as nomean como xeógrafos ou xeólogos, por citar só algúns exemplos (Pereyra-García, 2016). En calquera caso, a presenza de mulleres diminúe a medida que aumenta o nivel educativo, como xa acontecía no século XX.

3. DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

Das análises realizadas constátase que malia as achegas dos Estudos de Xénero, desde os anos 60 do século XXI, aínda queda moito camiño por percorrer, xa que ditas achegas e a realidade dos materiais educativos transitan por sendas diverxentes. A perspectiva da historia, da literatura, da ciencia, segue a ser unicamente masculina, de tal xeito que toma ao home como medida e patrón de todas as cousas, incorrendo no que se denominou androcentrismo que, neste caso, se manifesta na selección dos contidos do currículo e no tratamento da información nos materiais didácticos. Ningún dos saberes das mulleres se considera e o que se transmite é que só os homes fixeron a historia da humanidade, a ciencia ou a arte. Estas omisións teñen repercusións na formación da identidade de xénero (Mayobre, 2010). Falta a metade da historia, pois é impensable que ocorra ningún acontecemento histórico, científico ou de calquera índole, no que as mulleres non estean presentes (Lerner, 1990).

Malia os intentos que se fixeron a comezos dos anos 90 para que os libros de texto cumprisen cunha normativa acorde coa legalidade, malia as leis de igualdade promulgadas, editoriais e persoas autoras de libros e materiais didácticos non as teñen en conta e, ademais, o sexismo e o androcentrismo presentes neles pasan desapercibidos á meirande parte do profesorado, por non falar das polémicas protagonizadas pola RAE respecto ás guías para uso de linguaxe inclusiva, editadas por universidades e outras institucións. Nunha entrevista realizada por Montserrat Boix, Mercedes Bengoechea afirmaba que o argumento empregado para descualificar esta feminización da linguaxe e para xustificar o uso do masculino xenérico é a economía da linguaxe, mais esa non é a única función do xénero gramatical masculino. Ten outras funcións nunha sociedade patriarcal: crear na mente a imaxe da insignificancia feminina, que os homes sexan os propietarios dos cargos, da representación dos grupos. “A íntima relación entre ideoloxía, poder e linguaxe desveláronnola os estudos sobre a filosofía da linguaxe”. A linguaxe reflicte e, moi especialmente, axuda a construír, a nosa concepción da realidade. É dicir, os termos, as frases e a linguaxe que se usan para describir a realidade, as cousas e as persoas organizan a nosa estrutura interpretativa das mesmas. Nese sentido, o poder e a capacidade de influencia da linguaxe pública son transcendentais, porque colabora á fabricación das imaxes mentais coas que o público se imaxina a realidade e porque logra lexitimar os seus usos.

No referente á linguaxe icónica, esta tamén xoga un papel fundamental, pois actúa como un elemento motivador e reforzador de valores e ideas e como un importante transmisor de contidos, tanto nos libros de texto coma non resto de materiais didácticos. De aí a importancia de que estas mostren os cambios que se están a producir na sociedade, libres de estereotipos sexistas (Terrón e Cobado-Delgado, 2014).

O profesorado necesita dotarse de instrumentos para detectar o sexismo no ámbito escolar e, en particular, nos materiais didácticos. Pódese comezar por analizar os nescos sexistas en libros de texto e materiais didácticos, proponendo alternativas a pequena escala. En calquera caso, é absolutamente necesaria a utilización de materiais didácticos libres de estereotipos; neste sentido Nguyen e Ryan (2008) e Walton e Spencer (2009) puxeron de manifesto que a “ameaza do estereotipo” pode afectar ás mulleres ata 30 puntos en relación cos homes e que eliminando a “ameaza do estereotipo” se podería reducir a fenda de xénero en 2/3.

4. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Lires, Francisco Javier; Arias, Azucena; Serrallé, José Francisco; Varela, Mercedes (2014): “Elección de estudos de ingeniería: Influencia de la educación cien-

María M Álvarez Lires; Francisco Xabier Álvarez Lires;
Azucena Arias Correa; María Asunción Lorenzo Rial; Purificación Mayobre Rodríguez;
Uxío Pérez Rodríguez; José Francisco Serrallé Marzoa; María Mercedes Varela Losada

tífica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas", *Revista de Investigación en Educación*. Vol. 12, N. 1, (54-72).

Álvarez Lires, María; Nuño, Teresa; Solsona, Núria (2003): *Las científicas y su historia en el aula*, Editorial Síntesis, Madrid.

Araújo, Rocío; Lorenzo-Rial, María; Varela, Mercedes; Álvarez, María (2015): "Educando en desarrollo sustentable: El índice de género y medioambiente", *Opción*, Vol. 31 N. E6, (36-54).

Arias, Azucena; Arias, Dolores; Navaza, Victoria; Rial, Dolores (2009): *O traballo por proxectos*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

Arias, Azucena; Varela, Mercedes; Pérez, Uxío (2016): "Una experiencia sobre género y sostenibilidad en formación inicial del profesorado", *Opción*, Vol. 32 N. E7, (138-158).

Aronson, Joshua (Ed.) (2002): *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education*, Academic Press, California

Aronson, Joshua; Fried, Carrie; Good, Catherine (2002): "Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence", *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 38 N. 2, (113-125).

Bengoechea, Mercedes (2015): *Lengua y género*, Síntesis, Madrid.

Bringas, Ana; Castro, Olga; Fariña, María; Martín, Belén; Suárez, Beatriz (2012): *Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario*, Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo, Vigo.

Blanco, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos en la ESO*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.

Careaga, Pilar (2003): *El libro del buen hablar: una apuesta por lenguaje no sexista*, Fundación Mujeres, Madrid.

Ferreira, Mónica (2016): Análise da presenza de estereotipos de xénero nas imaxes e na linguaxe de materiais didácticos, Universidade de Vigo (TFG), Vigo.

Espigado, Gloria (2004): "Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto", en Rodríguez, Carmen: (Coord), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Miño y Dávila, Buenos Aires, (113,144).

Gandón, Cristina (2016): *El lenguaje icónico en los libros de texto desde una perspectiva de género y su evolución desde EGB hasta Primaria*, Universidade de Vigo (TFG), Vigo.

García Meseguer, Álvaro (1977): *Lenguaje y discriminación sexual*, Edigusa, Madrid.

García Meseguer, Álvaro (2001): "¿Es sexista la lengua española?", *Panace@*, Vol. 2, N. 3, (20-34)

Garreta, Nuria; Careaga, Pilar (1987): *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*, Instituto de la Mujer, Madrid.

Gurrero, S. (2013): *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la universidad de Jaen*, Unidad de Igualdad (Universidad de Jaén), Jaén.

Hamodi, Carolina (2014): "¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales", *REIRE*, Vol. 7, N. 1, (30-55).

Heras, Pilar (1987): "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Catalunya", en Moreno, Amparo: *La investigación en España sobre mujer y educación*, Instituto de la Mujer, Madrid, (21-32).

Lerner, Gerda (1990): *La Creación del Patriarcado*, Barcelona, Crítica.

Lledó, Eulàlia (1992): *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, Institut de Ciències de l'Educació (Universitat Autònoma de Barcelona), Barcelona.

Lledó, Eulalia (2008): *Guía de lenguaje para el ámbito educativo*, Emakunde, Vitoria.

López-Navajas, Ana (2014): "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada", *Revista de Educación*, Vol. 363., (282-308).

Lorenzo-Rial, María (2014): *Os libros de texto, avance ou retroceso?*, Universidade de Vigo (TFG), Vigo.

Lorenzo-Rial, María; Álvarez, Francisco Javier; Álvarez, María; Serrallé, Francisco (2016): "La amenaza del estereotipo: elección de estudios de ingeniería y educación tecnocientífica", *Opción*, Vol. 32, N. E9, (54-76).

María M Álvarez Lires; Francisco Xabier Álvarez Lires;
Azucena Arias Correa; María Asunción Lorenzo Rial; Purificación Mayobre Rodríguez;
Uxío Pérez Rodríguez; José Francisco Serrallé Marzoa; María Mercedes Varela Losada

Luengo, Rosa; Blázquez, Florentino (2004): *Género y libros de texto*, Instituto de la Mujer de la Junta de Extremadura, Badajoz.

Mayobre, Purificación (2010): "La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía", en Esteve, José; Vera, Julio: *Educación Social e Igualdade de Género*, Universidad de Málaga, Málaga, (19-54).

Michel, Andrée. (1987): *Fuera Moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*, La Sal, Edicions de les donnes, Barcelona.

Nguyen, Hannah-Hanh; Ryan, Ann Marie (2008): "Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, (1314 –1334).

Peñalver, Rosa (2001): *Análisis del sexismo en los libros de texto de la ESO*, Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud, Murcia.

Pereyra-García, Lucía (2016): *Evolución da linguaxe non sexista e papel da muller en dous libros de texto de historia (1989 e 2015)*, Universidade de Vigo (TFM), Vigo.

Subirats, Marina (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.

Terrón, María; Cobano, Verónica (2014): "El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación primaria en Marruecos y España. Estudio comparado", *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27, N. 1, (231-248).

Torres, Jurjo (1993): "Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum", *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 217, (60-66).

Walton, Gregory; Spencer, Steven (2009): "Latent ability: Grades and test scores systematically underestimate the intellectual ability of negatively stereotyped students", *Psychological Science*, Vol. 20, (1132-1139).

Perspectivas feministas na
investigación universitaria:
contribucións epistemolóxicas
e metodolóxicas

Área

4



INVESTIGANDO AS MARXES E EXPRESIÓNS DE LIBERDADE FEMININA NA IDADE MEDIA: VOCES E ACTUACIÓNS DE MULLERES ANTE OS «MALOS CASAMENTOS»¹

García-Fernández, Miguel
 Departamento de Historia
 Universidade de Santiago de Compostela
 miguelgarciafernandez88@gmail.com

RESUMO

O obxectivo último da presente comunicación é reivindicar o estudo das marxes de liberdade que se lles ofreceron ou que foron creadas polas mulleres na Idade Media, mediante a recuperación e análise daquelas actuacións que levaron a cabo no seo da sociedade medieval. Para iso, tras sinalar algunhas das principais liñas de traballo desenvolvidas polos “estudos das mulleres” dentro do medievalismo, onde se evidencia a notable participación feminina nas dinámicas sociais, económicas, políticas e culturais do período medieval, tratarase de exemplificar a liña de traballo proposta a través do caso galego e, máis concretamente, recuperando algunhas respostas e actitudes femininas ante os “malos casamentos”, é dicir, aqueles matrimonios que por moi diversos motivos –entre eles os que deron lugar a malos tratos contra as mulleres–, resultaron negativos para elas. Acaso apostaron as mulleres simplemente pola resignación como insistían os discursos masculinos que deberían facer? Ou contamos con evidencias de contestación feminina ante esa realidade?

PALABRAS CLAVE

Mulleres, medievalismo, marxes de liberdade, Idade Media, Galicia.

¹ Este traballo realizouse no marco do proxecto de investigación «Voces de mujeres en la Edad Media: realidad y ficción (siglos XII-XIV)» (FFI2014-55628-P), cuxa investigadora principal é a Dra. Esther Corral Díaz.

INTRODUCCIÓN

Ao longo das últimas décadas foron máis que notables os avances realizados respecto á incorporación das problemáticas de xénero e dos estudos sobre as mulleres nas investigacións sobre a Idade Media. Isto permitiu que a día de hoxe contemos cun amplo número de rexistros bibliográficos sobre o tema, entre os que cabe destacar a existencia dalgunhas obras de síntese, que, a estas alturas, xa nos permiten ter unha idea xeral sobre o papel e o protagonismo feminino ao longo dos séculos medievais². Porén, este panorama esperanzador, presenta dúas debilidades importantes: a falta de integración das investigacións realizadas na docencia –tanto universitaria como nas etapas previas–³, e, por outra banda, a ausencia en moitas ocasións de proxectos de investigación sobre as mulleres e o xénero de certa entidade, interdisciplinares e que vaian máis alá de procurar publicacións puntuais no marco dunha suposta “moda historiográfica” que, en realidade, precisa seguir consolidándose como liña de investigación *per se*⁴, pero tamén integrarse en estudos xerais non centrados exclusivamente nas problemáticas de xénero.

Dentro da investigación, a historia das mulleres tamén precisa seguir avanzando cara novos retos que transcendan a simple recuperación de figuras femininas, coas que reescribir a historia, para avanzar cara enfoques analíticos que expliquen en que medida ser muller condicionaba ou determinaba a experiencia histórica da persoa no seo da sociedade medieval. Ao mesmo tempo, máis alá de estudar os condicionantes de xénero –o que ás veces se fai sen atender á notable distancia que existía entre a realidade social e o imaxinario colectivo ou os discursos androcéntricos dunha elite letrada–, coido aínda máis necesario avanzar na recuperación da historia vivida, unha verdadeira historia social das mulleres que atenda á diversidade de situacións nas que desenvolveron a súa vida cotiá. Só desesa forma penso que é posible transcender o conxunto de xeneralizacións e imaxes comúns que existen sobre as

² Non é o meu obxectivo realizar un estado da cuestión polo que simplemente mencionarei, a modo de exemplo, algúns traballos xa clásicos como o xenérico de Labarge, 1988 ou, para a Península Ibérica, Dillard, 1993. Véxanse tamén os volumes de carácter enciclopédico, Schaus, 2006 ou Bennett e Mazo Karras, 2013; e sobre a Cataluña medieval, Vinyoles, 2005; sobre as mulleres de Euskal Herria, Iziz e Iziz, 2016; e para o caso galego, Pallares Méndez, 2011. Como balance bibliográfico sobre as relacións das mulleres coa cultura nas literaturas hispánicas, Mérida Jiménez, 2011.

³ É unha realidade que resulta evidente tanto nos programas docentes como nos propios libros de texto, nos que, de aparecer referencias ás mulleres medievais, moitas veces son mencións puntuais, anecdóticas ou, como moito, informando sobre a existencia dunha muller destacada pero “excepcional”. Isto supón que o coñecemento sobre as mulleres medievais chega maioritariamente ao alumnado –cando chega– só polo esforzo e vontade do profesorado, é dicir, como resultado dunha inquedaanza persoal.

⁴ É o que me animou a realizar a miña tese de doutoramento, actualmente na súa fase final, sobre *La posición de las mujeres en la sociedad medieval. Un análisis de la práctica testamentaria en la Galicia de los siglos XII al XV*, baixo a dirección do Prof. Dr. D. Ermelindo Portela Silva.

mulleres medievais tanto entre os membros da comunidade científica non especializados no tema, como entre a xente que se sitúa á marxe do mundo da investigación, incluíndo ao profesorado dos distintos niveis educativos.

O meu obxectivo, por tanto, é reivindicar o estudo das marxes e expresións de liberdade femininas na Idade Media mediante a recuperación de voces e testemuños documentais centrados nas mulleres medievais galegas, seguindo as liñas actuais da historiografía medieval sobre o tema e, sobre todo, poñendo de manifesto as inmensas posibilidades que se derivan dunha lectura atenta e sistemática dos documentos notariais da Galicia medieval. Neste caso, e a modo de exemplo, tratarei de mostrar algunhas expresións e voces de contestación e de liberdade feminina ante casos de “malos casamentos”, pois non parece que todas as mulleres apostasen pola resignación ante eles, como se lles insistía que debían facer en moitos discursos androcéntricos e masculinos do momento.

(RE)LECTURAS E EXHUMACIÓN DOCUMENTAL COMO LIÑAS PARA O AVANCE DA HISTORIA DAS MULLERES (MEDIEVAIS)

A obrigada brevidade deste traballo apenas permite ofrecer unha abordaxe que non podemos senón considerar como “contributiva”, é dicir, limitarémonos a sinalar unha senda a percorrer a partir das nosas inquedanzas concretas sobre a historia das mulleres medievais. Só a partir da posta en valor do realizado até o momento e da exhumación de novos testemuños documentais –estean ou non editados, pero desde logo moitos deles aínda á marxe dunha análise ou reinterpretación desde a perspectiva de xénero– será posible avanzar verdadeiramente no estudo da historia das mulleres. Precisamente, certo esgotamento ou ralentización que se aprecia actualmente na historia das mulleres pode derivar non só do máis que evidente reaccionismo patriarcal na Academia, senón tamén da falta de estudos de investigación básica que procedan a exhumar novos documentos históricos ou reler aqueles outros que foron dados a coñecer en investigacións que, na súa orixe, estiveron á marxe de calquera interese específico sobre as mulleres. Iso deu pe nos últimos tempos a unha importante proliferación de traballos que moitas veces xiran sobre os mesmos temas, textos ou personaxes femininas, mentres se despreza o potencial do “contributivo” e do labor heurístico como base para os posteriores traballos analíticos. Trátase, por tanto, de reivindicar o xa feito na bibliografía das últimas décadas, pero, a partir de aí, animar a unha relectura de documentos xa coñecidos pero non integrados nos estudos de xénero e sumar a iso a recuperación de moitos outros que aínda están na escuridade dos arquivos por non ter interesado para responder aos interrogantes formulados polos investigadores e investigadoras precedentes.

En todo caso, é a necesidade de responder a un novo interrogante e introducilo nos estudos históricos, tanto de xénero como xerais, o que aquí se presenta como motor para animar ese proceder de (re)lectura e exhumación documental: até que punto as mulleres conseguiron coas súas voces e actuacións facer uso das marxes de liberdade que lles permitía a sociedade medieval? E máis especificamente, é posible seguir sostendo a imaxe aínda maioritaria das mulleres medievais casadas como mulleres sometidas á tiranía do marido, sen capacidade de actuación e tendo que aceptar a toda costa os “malos casamentos”? Tanto a bibliografía recente, como os testemuños documentais consultados apuntan cara outra realidade para a Idade Media, na cal a existencia dos condicionantes de xénero –o cal resulta máis que evidente–, non supón que a realidade social se reduza a eles. Por iso, tamén se defende que a incorporación da perspectiva de xénero debe realizarse para enriquecer a historia social pero non como sinónimo dunha “historia social das mulleres” que, tal e como se pon de manifesto neste breve traballo, é moito máis rica do que fan pensar os prexuízos de xénero relativos ás mulleres. Máis alá do silencio, da clausura no fogar ou nunha institución monástica, e do sometemento absoluto aos varóns, resulta evidente que a experiencia histórica feminina foi máis ampla na Idade Media do que os propios prexuízos de xénero aínda vixentes no mundo investigador dan a entender coa omisión ou a ausencia de relecturas desde a perspectiva dos estudos sobre as mulleres.

MARXES E EXPRESIÓNS DE LIBERDADE E PARTICIPACIÓN FEMININA NA SOCIEDADE MEDIEVAL: ALGUNHAS LIÑAS DE TRABA-LLO ACTUAIS FRONTE OS TÓPICOS SOBRE O XÉNERO FEMENINO NA IDADE MEDIA

Os estudos sobre as mulleres na Idade Media mostran, ante todo, a pluralidade da experiencia histórica feminina. É certo que, polo feito de ser mulleres, tiveron que afrontar importantes condicionantes de xénero. De feito, a Igrexa, o dereito e incluso os discursos culturais –tanto literarios como iconográficos– insistiron moito na maldade feminina e na súa debilidade, o que as convertía en figuras perigosas e, á vez, en persoas necesitadas de protección. Así, moitas imaxes e representacións de mulleres oscilan entre o rexeitamento á feminidade e o paternalismo. A misoxinia, por tanto, é unha realidade triunfante no discurso. Pero tamén na realidade social. Ao fin e ao cabo, non podemos esquecer que na Idade Media estaba presente a vinculación dos homes cos espazos públicos e a das mulleres co ámbito doméstico. Tamén resulta evidente que, dentro do fogar, existía unha clara xerarquía que situaba aos homes como cabezas da familia e, consecuentemente, ás mulleres e aos fillos nunha posición secundaria. De todos modos, coido que fronte a estas normas

xerais, defendidas en gran medida polo dereito, pois “*de mejor condición es el varón que la mujer*” –din as *Partidas* (IV, 23, 2) de Afonso X–, e máis alá dos reiterativos discursos misóxinos existentes, é importante destacar outra realidade: as marxes de liberdade femininas recoñecidas e practicadas polas mulleres no seo da sociedade medieval.

Ás veces, en base ao paternalismo, pero tamén apostando por unha clara defensa dos dereitos das mulleres, as fontes –entre elas as xurídicas (Gámez Montalvo, 1998; Arauz Mercado, 2007)– permiten observar certas marxes de liberdade e portas abertas para a reivindicación das mulleres. É o caso do que acontece respecto aos dereitos que tiñan para acceder á conformación, xestión e transmisión dun patrimonio persoal. Neste sentido, tanto a norma como a práctica social evidencian a condición de moitas mulleres como propietarias e xestoras de propiedades, ben soas, ben en compañía de outras persoas –tanto de homes como de mulleres–. De aí deriva a ampla participación feminina na documentación notarial medieval, fose estando presentes ou ben contando con procuradores, pero, dun modo ou outro, participando activamente en negocios xurídicos de todo tipo, moi especialmente de natureza patrimonial (García-Fernández, 2015: 29, onde se documenta un mínimo de participación feminina no 53 % das escrituras examinadas). Todo isto é especialmente evidente no caso da nobreza, onde moitas mulleres conseguiron conformar ao seu redor importantes patrimonios ou xestionar, no papel de titoras dos herdeiros das casas nobres, os patrimonios familiares (García-Fernández, 2011; Barco Cebrián, 2014). Tamén é importante subliñar o papel activo de moitas mulleres en actividades laborais diversas que contribuíron a incrementar non só os seus bens senón que tamén evidencian un notable grao de participación das mulleres nas actividades económicas, tanto rurais como urbanas (Earenfight, 2010; Solórzano Telechea et alii, 2013).

Respecto ao exercicio do poder, as marxes de actuación feminina foron notables, especialmente se temos en conta que algunhas chegaron a ser raíñas por dereito propio, caso de dona Urraca de León e Castela (Pallares e Portela, 2006), ou que en torno ás raíñas consortes e ás mulleres da Corte naceron importantes redes de poder formal e informal (Pelaz Flores e Val Valdivieso, 2015; García-Fernández e Cernadas Martínez, 2015). Isto mesmo pode ser aplicable a moitas mulleres da nobreza (Gurrero Navarrete, 2016) e incluso a moitas mulleres que, pola súa propia vontade ou por desexos doutros, ingresaron en relixión; o que lles permitiu, sobre todo no caso de abadesas e prioresas, exercer de cabezas reitoras de institucións monásticas que non deixaban de ser institucións señoriais, cunha importante proxección social e económica (Rodríguez Núñez, 1993; García de Cortázar e Teja, 2017).

Por outra parte, fronte á imaxe das mulleres medievais como mulleres encerradas no seu fogar ou á marxe das redes de creación e promoción cultural, diversos estudos mostran que, aínda que non fora unha realidade xeneralizable ao conxunto social, moitas mulleres emprenderon os camiños da peregrinación (González Paz, 2015) e participaron activamente na cultura letrada e como “facedoras” da arte medieval (Martin, 2012). Neste último aspecto, cómpre reivindicar unha vez máis a aparición de mulleres que non só destacaron polo seu nivel cultural –sendo lectoras, creadoras ou promotoras de obras artísticas e literarias–, senón que cos seus escritos –pois tamén elas escribiron (Classen, 2016)– foron voz e eco de moitas experiencias e reivindicacións femininas do momento. É o que sucede, por exemplo, con Christine de Pizan (2004).

Finalmente, tamén é certo que na Idade Media moitas mulleres sufriron diversos tipos de violencia nos distintos marcos de sociabilidade nos que se integraron –desde a familia até a veciñanza– e en circunstancias que se deron tanto na cotidianidade do fogar como no marco de situacións de conflitividade social e política (Arias Bautista, 2007). De todos modos, a documentación que recolle a violencia contra as mulleres, moitas veces tamén serve para evidenciar formas de resposta e denuncia contra esas violencias (Álvarez Bezos, 2015). É unha das liñas de traballo promovidas por M.^a Carmen Pallares Méndez (1995; 2010) e pola que eu mesmo considero que debemos avanzar como forma de constatar a existencia de respostas das mulleres contra as normas imperantes e tamén contra as agresións físicas, verbais e tamén “psicolóxicas” que sufriron no seo das sociedades do pasado (García-Fernández, 2012).

Vistas de forma rápida algunhas das amplas posibilidades de estudo sobre a participación e marxes de actuación das mulleres na sociedade medieval, tratarei de avanzar polo último dos camiños sinalados, interrogándome polas actitudes femininas ante situacións matrimoniais que podemos denominar como «malos casamentos».

VOCES E ACTUACIÓNS FEMENINAS ANTE OS «MALOS CASAMENTOS» NA GALICIA MEDIEVAL: ALGUNHAS CONTRIBUCIÓN DOCUMENTAIS

É ben sabido que na sociedade medieval –e non exclusivamente nese período– moitas mulleres –e tamén homes– accederon ao matrimonio á marxe das súas vontades e preferencias. Os intereses familiares, políticos e patrimoniais xogaron na contra dos desexos individuais. De todos modos, até que punto podemos xeneralizar as actitudes de aceptación absoluta ante estas situacións? Non houbo actitudes de resistencia e marxes de liberdade persoal fronte aos matrimonios impostos e, sobre todo, fronte aos casamentos que se converteron en fonte de infelicidade? Neste sentido, está claro

que os homes contaron con máis posibilidades de actuación. A súa proxección cara os espazos públicos ou a liberdade persoal coa que dispuñan para establecer outro tipo de relacións afectivo-sexuais sen que a sociedade os condenase á marxinación e a unha sucesiva choiva de críticas son diferenzas fundamentais respecto á situación das mulleres. Porén, é posible documentar actitudes de “rebelría” ou de contestación feminina ante os “malos matrimonios”? Contra os matrimonios impostos e contra os que supuxeron para elas situacións de tensión e até de violencia? Así o documentou, por exemplo, M.^a Carmen Pallares Méndez (1995: 74-78) no caso de Elvira Rodríguez, muller do mercador ourensán Xoán Afonso de Tenorio. En 1465, Xoán compareceu ante a autoridade pública co compromiso de *“a non matar nin ferira con espada nin puñal (...) nin con paaio peligroso, ni lle dará vida penada”*, pero facíao despois de que a apuñalara e ela fuxira para refuxiarse na casa do rexedor e xuíz ourensán, Pero López da Barreira. Tamén en Ourense, en 1434, é posible documentar a separación de mutuo acordo entre Estevo Calvo e a súa muller Inés de Bobadilla despois de que *“ontre elles ha tal discordia e desaviñça e ynimistança asy de matrimonio e copula carnal que hun errou contra o outro e ho outro contra ho outro et de adulterio que ambos a dous feseron et se erraron”* (Pallares Méndez, 1995: 78). Estes casos ourensáns non son únicos. O corpus documental galego mostra outros exemplos de denuncias de malos tratos e de separacións conxugais. Así, en 1487, os Reis Católicos pediron ao conde de Ribadavia, don Bernardino Pérez Sarmiento, que respondese ante a acusación de malos tratos presentada ante os monarcas pola súa muller, dona María Pimentel de Castro⁵. Non sabemos o que sucedeu ante esta denuncia, só que dona María refixo a súa vida con outro home, tal e como consta no seu testamento de 1519, cando o Conde aínda vivía (García-Fernández, 2012: 58-63). No referido ás separacións de mutuo acordo, consta outra en Rianxo no ano 1457, cando compareceron o pedreiro Fernando Miguélez e a súa muller Dominga declarando a súa vontade de separarse tras unha vida conxugal non pracenteira⁶ (Tato Plaza, 1999: doc. 84).

⁵ *“la condesa doña Maria Pimentel nos fiso relación (...) diciendo que vos diziendovos onbre soltero de todo vinculo de matrimonio, libre vos desposastes con ella, segund manda la Santa Madre Yglesia, e estovistes juntos muchos años en el dicho matrimonio, faziendo vida maridable e procreastes çiertas fijas. E dis que de poco tiempo aca, allende de la [aver] maltratado e (...) siendo vuestra muger la tovistes detenida en una vuestra fortaleza e la apremiastes a que constituyese un procurador que para que entre vos e ella se tratase pleito ante los provisores de Palençia sobre el divorçio de dicho matrimonio diciendo que vos antes que con ella casades, herades desposado por palabras de presente con doña Theresa de Stuñiga, fija de Juan de Stuñiga, vizconde que fue de Monterrey. E dys que desta manera se siguió el dicho pleito fasta que los dichos provisores dieron entre vos e ella setencia de divorçio”* (AHN, Osuna, carp. 417, n.º 100)

⁶ *“por quanto el nõ era cõtento da vjda que fasja cõ Dominga, súa moller, e por nõ cabsar mal de hũu ou de outro, que se quería apartar e quitar dela e se quitaua e apartaua dela e la daua por libre e quita para que de oje en deante fose de sy e de seu corpor e fasenda todo quanto quisese e súa võtade fose”. De todos modos, non parece tratarse dunha decisión unilateral masculina, se temos en conta a conformidade*

Outra forma de resistencia aos “malos matrimonios” ten que ver co rexeitamento expreso a determinadas alianzas matrimoniais pactadas na infancia das mulleres e que, por motivos que non sempre coñecemos, elas mesmas declaraban non consentir. É o que lle sucedeu a dona Maior de Ulloa respecto ao matrimonio pactado polos seus pais con Xoán de Zúñiga sendo ela menor de idade (García-Fernández, 2010: pp. 51-57), en torno ao cal se pronuncia expresamente para rexeitalo⁷.

É posible referir outras manifestacións de resistencia e actuacións femininas a prol da súa liberdade á marxe das ataduras de matrimonios cos que non concordan ou que as fan infelices. Unha é o adulterio. Sen dúbida, estas relacións afectivo-sexuais á marxe do matrimonio evidencian un descontento ou insatisfacción conxugal que, a diferenza do que sucedía cos homes, para as mulleres supuña un paso máis transcendente polas repercusións que podían derivarse deste acto: desde a perda do patrimonio até a posibilidade de que os maridos as matasen (García Herrero, 2008). De todos modos, algúns casos, como o de Teresa de Montes en 1434, evidencian outras solucións posibles como era o outorgamento de cartas de perdón; iso si, de homes a mulleres, pero non entendéndose necesarias no caso inverso⁸.

Outra opción, ante a falta de marxes legais para a liberdade feminina ante os “malos casamentos”, era directamente a fuxida. Esta solución documéntase, por exemplo, no caso dona Sancha de Lobeira, que, no preito de divorcio co seu marido García Sarmiento despois de 15 anos de matrimonio –o cal, porén, fora promovido por el–, dona Sancha chega a declarar que *“la quería su marido matar”*, polo que, chegado o momento, ela deixara *“la casa de Canedo donde vivía con él y se fue a Pontevedra donde vivio mui honradamente”* (RAH, M-59, ff. 23v.25r.). De todos modos, son

.....
feminina ao afirmar ela *“que lle prasía e que así mjsmo lo soltaua ao dito Fernand Mjgelles e se quitaua del para que fosū libres e quitos hūu do outro e o outro do outro”*, prometendo ambas partes *“nō acusar hūu a outro so pena de çent florís d’ouro para a parte acusada”*.

⁷ *“Juan de Stuniga (...) desía aver con ela casado por palabras de presente, o qualela desía non aver pasado así nen Deus o quisesse; e posto que asy ouvise siido, o que non confesava (...) que ao dito tempo e a non era de ydade más que de nove ou des anos pouquo mais ou menostempo, e que ela antes e despoys que chegou a idade de dose anos que en eles expresava o contradesera o dito matrimonio et casamento, et non consentira en él, non consentía aynda agora, antes expresamente o contradesía e non lle prouvera nen prasía del, (...) e que o casamente ou matrimonio contrahydo antes que a muller ouvise e aja dose anos e o home outros quatorse anos compridos, que segundo dereito son ligitimos anos para casar, non val de dereito nen ten fermesa alguna”*.

⁸ Pedro de Montes outorgou unha carta pola que perdoou á súa muller Teresa *“todo erro et mal et daño et interese que eu resçebese et ouvese por rason do dito absentamiento (...) et eso mesmo todo pecado de adulterio que vos fezesedes”*, desde o momento do seu casamento até o día do outorgamento do documento e, incluso, o que cometese, *“o que Deus non queira, desde oje que esta carta he feita ata o primeiro dia do mes de abril primeiro que ven”* (Armas Castro, 1992: doc. 25).

máis expresivos varios exemplos tudenses (Vila Botanes: p. 201): en 1474 Gonzalo de Peregal comparece para amancebarse cunha muller, declarando que estaba "*soo sem muller por quanto sua moler se le fora*"; meses máis tarde, figura na documentación que "*Margarida Gonçalves non quere estar con seu marido en Entença, ela esta en Gondomil*"; un ano despois, en 1475, relátase o caso de Constanza Martíz "*moradora en Varcea de Mera que Lourenço da Ermida, morador enna freguesia de San Martin de Verdoso, avera des annos que casou con ella, menor de sete annos ou oito, casou por forza, quando feso a voda eu le dixen que non fecese a voda, tomoua e levoua para sua cassa e nunca conmigo consumou a copula carnal, fugiu da casa logo incontinente, tornaronna e fugiu outra ves*".

É posible que o suicidio chegara a presentarse como unha alternativa extrema para algunhas mulleres. De todos modos, pouco é o que se pode afirmar por esta liña de traballo. Tal vez o caso de dona Aldonza de Acevedo de finais do s. XV, que se aforcou en Compostela, poida estar relacionado cun matrimonio infeliz con Lope Sánchez de Moscoso e co contexto de tensións entre a súa familia de orixe –os Fonseca– e a política –os Moscoso– (Galbán, 2015: 21-22).

Por último, sinalar que tamén nos "casamentos con Deus", é dicir, nos casos de profesión relixiosa, hai constancia de amplas marxes de liberdade feminina que, se ben ao final da Idade Media foron valoradas como evidencias da libertinaxe das relixiosas polos promotores da Reforma monástica, coido que non deixan de ser expresión clara de que, ao longo da Idade Media, as monxas e, especialmente, as abadesas, gozaron de amplas cotas de poder e incluso de opcións para o desenvolvemento dunha vida social e afectivo-sexual plena e incluso aceptada –pode que non polas autoridades, pero si pola sociedade medieval– (García-Fernández, 2016).

CONCLUSIÓNS

En definitiva, a partir dos casos sinalados e dos estudos referidos cómpre advertir que xa na Idade Media tiveron lugar procesos de toma de conciencia feminina e que as mulleres tamén actuaron no seo da sociedade facendo escoitar a súa voz e tomando decisións que, a priori, poderían ser consideradas contrarias ao modelo de femiñidade que se difundía de forma maioritaria no imaxinario social. Fronte ao silencio, a subordinación, a castidade, a obediencia ou a aceptación do que os homes e, especialmente, os maridos decidían por elas, así como fronte aos abusos, moitas mulleres medievais aproveitaron as marxes de liberdade que a sociedade lles ofrecía –caso das denuncias– ou puxeron en marcha modos de vida marcados pola toma de decisións persoais –caso dos abandonos conxugais, do rexeitamento de determinadas alianzas

matrimoniais ou da práctica dunha sexualidade propia á marxe do casamento– para romper as cadeas que lles impuñan as normas sociais, marcadamente androcéntricas e patriarcais. Dese modo, aínda que moitas veces o fixesen a costa de situarse nas marxes, todas estas mulleres medievais son expresión clara da pluralidade coa que debe ser analizada a experiencia histórica feminina, que é preciso recuperar mediante a investigación histórica a partir de liñas como as referidas na primeira parte deste traballo, pois só así será posible comprender os logros conseguidos e os retos por conseguir en materia de xénero nas sociedades do presente.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Bezos, Sabina (2015): *Violencia contra las mujeres en la Castilla del final de la Edad Media*, Valladolid, Universidad de Valladolid.

Arias Bautista, María Teresa (2007): *Violencias y mujeres en la Edad Media castellana*, Madrid, Asociación Cultura Castellum.

Arauz Mercado, Diana (2007): *La protección jurídica de la mujer en Castilla y León (siglos XII-XIV)*, [Valladolid], Junta de Castilla y León.

Armas Castro, José (1992): *Pontevedra en los siglos XII a XV. Configuración y desarrollo de una villa marinera en la Galicia medieval*, A Coruña, Fundación Barrié de la Maza.

Barco Cebrián, Lorena (2014): *Mujer, poder y linaje en la Baja Edad Media. Una biografía de Leonor Pimentel*, Madrid, La Ergástula.

Bennett, Judith e Mazo Karras, Ruth (eds.) (2013): *The Oxford handbook of women and gender in Medieval Europe*, Oxford, Oxford University Press.

Classen, Albrecht (2016): *Reading medieval European women writers. Strong literary witnesses from the past*, Franckfurt am Mail, New York, Peter Lang.

Dillard, Heath (1993): *La mujer en la Reconquista*, Madrid, Nerea (1ª ed. en inglés, 1984).

Earenfight, Theresa (ed.) (2010): *Women and wealth in Late Medieval Europe*, New York, MacMillan.

Galbán Malagón, Carlos J. (2015): “Relaciones de poder y memoria de un linaje. La intervención de la Casa de Moscoso en la Compostela de los siglos XIV-XVI”, *Madrygal*, 18, pp. 13-31.

Gámez Moltalvo, María Francisca (1998): *Régimen jurídico de la mujer en la familia castellana medieval*, Granada, Editorial Comares.

García de Cortázar, José Ángel y Teja, Ramón (coords.) (2017): *Mujeres en silencio: el monacato femenino en la España medieval*, Aguilar de Campó, Fundación Santa María la Real.

García-Fernández, Miguel (2010): "Las Sarmiento: mujeres con poder al final de la Edad Media", en Val Valdivieso, M.^a Isabel e Segura Graño, Cristina (coords.), *La participación de las mujeres en lo político: mediación, representación y toma de decisiones*, Madrid, Almudayna, pp. 135-154.

García-Fernández, Miguel (2012): "Mujeres luchando por sí mismas. Tres ejemplos para el estudio de la toma de conciencia femenina en la Galicia bajomedieval", *Historia I+D. Revista de Estudios Históricos*, 1, pp. 33-70.

García-Fernández, Miguel (2015): "Patrimonio, memoria y religiosidad medievales más allá de la Edad Media. Las mujeres en el Tumbo Viejo Becerro de los dominicos de Pontevedra (Galicia)", *Territorio, sociedad y poder*, 10, pp. 17-38.

García-Fernández, Miguel (2016): "¿Libertinaje o libertad?. Rompiendo la(s) Regla(s) en los monasterios de monjas benedictinas de la Galicia bajomedieval", en García Iglesias, José Manuel (dir.), *Universos en orden*, Santiago de Compostela, Alvarells, vol. 1, pp. 121-152.

García-Fernández, Miguel e Cernadas Martínez, Silvia (coords.) (2015): «*Reginae Iberiae*». El poder *regio femenino* en los reinos medievales ibéricos, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

García Herrero, María del Carmen (2008): "La marital corrección: un tipo de violencia aceptado en la Baja Edad Media", *Clío & Crimen*, 5, pp. 39-71.

González Paz, Carlos Andrés (ed.) (2015): *Women and pilgrimage in medieval Galicia*, Burlington, Ashgate.

Guerrero Navarrete, Yolanda (2016): "Testamentos de mujeres: una fuente para el análisis de las estrategias familiares y de las redes de poder formal e informal de la nobleza castellana", *Studia Historica. Historia medieval*, 34, pp. 89-118.

Iziz, Rosa e Iziz, Ana (2016): *Historia de las mujeres en Euskal Herria. Prehistoria, romanización y Reino de Navarra*, Tafalla, Txalaparta.

- Labarge, Margaret Wade (1988): *La mujer en la Edad Media*, Madrid, Nerea.
- Martin, Therese (ed.) (2012): *Reassessing the roles of women as «makers» of medieval art and architecture*, Leiden, Brill, 2 vols.
- Mérida Jiménez, Rafael M. (2011): *Mujer y cultura literaria en las letras ibéricas medievales y del Renacimiento temprano*, Kassel, Reichenberger.
- Pallares Méndez, María del Carmen (1995): "Conciencia y resistencia: la denuncia de la agresión masculina en la Galicia del siglo XV", *Arenal*, 2, 1, pp. 67-79.
- Pallares Méndez, María del Carmen (2010): "Conciencia y resistencia: la denuncia de la agresión masculina en la Edad Media", en Rald Philipp, Rita M.ª (ed.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 177-198.
- Pallares Méndez, [María del] Carmen (2011): *Historia das mulleres en Galicia. Idade Media*, Xunta de Galicia, NigraTrea, Santiago de Compostela.
- Pallares, María del Carmen e Portela, Ermelindo (2006): *La reina Urraca*, Donostia, Nerea.
- Pelaz Flores, Diana e Val Valdivieso, María Isabel (2015): "La Historia de las Mujeres en el siglo XXI a través del estudio de la Reginalidad medieval", *Revista de historiografía*, 22, pp. 101-127.
- Pizan, Christine de (2004): *A cidade das mulleres*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, Xunta de Galicia.
- Rodríguez Núñez, Clara Cristela (1993): *Los conventos femeninos en Galicia. El papel de la mujer en la sociedad medieval*, Lugo, Diputación Provincial de Lugo.
- Schaus, Margaret (ed.) (2006): *Women and gender in medieval Europe. An encyclopedia*, New York, Routledge.
- Solórzano Telechea, José Ángel et alii (2013): *Ser mujer en la ciudad medieval europea*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos.
- Tato Plaza, Fernando R. (1999): *Libro de notas de Álvaro Pérez, notario da terra de Rianxo e Postmarcos (1457)*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Vinyoles, Teresa (2005): *Història de les dones a la Catalunya medieval*, Leida, Pagès.

CRÍTICAS ACTUALES AL ANÁLISIS NORMATIVO Y JURISPRUDENCIAL DE LA VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LOS HOMBRES EN LOS CONFLICTOS ARMADOS

Montero Ferrer, Carmen
Derecho Público y Teoría del Estado
(Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales).
Universidad de Santiago de Compostela.
carmenmonteroferrer@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se examina la contribución que hace la investigación jurídica feminista al estudio de la violencia sexual contra los hombres en los conflictos armados. En concreto, se realiza un estudio comparativo entre la postura sostenida por la doctrina feminista sobre este particular con el análisis que de este fenómeno se realiza actualmente en la normativa y la jurisprudencia internacional. Con el propósito de concluir en qué medida la violencia sexual -cuando es perpetrada contra los hombres- se identifica como violencia de género. Al hilo de lo cual, se valoran las consecuencias que para poner fin a la impunidad por la comisión de crímenes de violencia sexual contra los hombres durante los conflictos armados acarrearía la falta de consideración de este tipo de crímenes como violencia de género.

PALABRAS CLAVE

Investigación jurídica feminista, crímenes internacionales de violencia sexual contra los hombres, violencia de género.

A LA CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA FEMINISTA AL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LOS HOMBRES

Habida cuenta de que los conflictos armados tienen lugar en contextos cada vez más complejos, en los que se refleja de forma exacerbada la estructura social pre-

bélica y las relaciones de género existentes en tiempos de paz, el análisis de la dimensión de género del conflicto armado se ha convertido en los últimos años en objeto de estudio primordial para la investigación jurídica feminista (ESCOLA DE CULTURA DE PAU: 2010,120)¹. En este sentido, a lo largo de las últimas décadas, la doctrina jurídica feminista ha dirigido gran parte de sus investigaciones a tratar el papel de la mujer en los conflictos armados; demandando la inclusión de las mismas en los procesos de resolución y reconstrucción post-conflicto y la búsqueda de mecanismos para hacer frente a la impunidad que rodea la comisión de crímenes internacionales de violencia sexual; haciendo hincapié en la especial vulnerabilidad a la que se ven expuestas las mujeres durante los conflictos armados a sufrir este tipo de actos (GARDAM y CHARLESWORTH: 2000; SCULLY: 2009). Si bien, ha de tenerse en cuenta que “[aunque] las mujeres constituyen la gran mayoría de las víctimas de violencia sexual en el marco de conflictos armados y de violencia política, los hombres también padecen este tipo de violencia” (VILLELLAS: 2016, 10). Pese a lo cual, a menudo el impacto de la violencia sexual contra los hombres se ha minimizado en la esfera internacional, pues esta violencia no ha sido abordada apropiadamente desde los ámbitos normativo y jurisprudencial; ya que dichos ámbitos no han reconocido explícitamente que los hombres víctimas de violencia sexual puedan ser considerados como víctimas de violencia de género. Posición que contrasta con la postura sostenida por la investigación jurídica feminista a lo largo de la última década que ha propiciado el cambio de tendencia hacia un mayor interés por estudiar la violencia sexual contra los hombres como parte de la dimensión de género del conflicto armado; rompiendo así con la creencia de que las mujeres son las únicas víctimas de violencia sexual (SIVAKUMARAN: 2010; STEMPLER: 2009, 612).

En este sentido, ciertos autores han señalado que la violencia sexual cuando es perpetrada contra los hombres forma parte de una estrategia deliberada para situarlos en el estrato social más bajo de una estructura de poder basado en estereotipos de género. De esta manera, con la comisión de actos de violencia sexual el perpetrador persigue desempoderar, dominar, humillar y *emascular* al enemigo, con el fin de ganar ventajas militares en el transcurso del conflicto armado (SIVAKUMARAN: 2007). Es decir, perpetrada contra ambos sexos, la violencia sexual durante los con-

¹ “Los conflictos armados son fenómenos que cuentan con una dimensión de género enormemente importante. En primer lugar, mediante el análisis de género se desmonta la tradicional visión de los conflictos armados como realidades neutras y se pone en cuestión el hecho de que la génesis de los conflictos armados sea independiente de las estructuras de poder que, en términos de género, existen en una determinada sociedad. En segundo lugar, desde esta perspectiva también se plantean serias dudas a las afirmaciones que pretenden homogeneizar las consecuencias de los conflictos sin tener en cuenta la dimensión y las desigualdades de género”.

flictos armados es la representación hiperbolizada de la estructura social prebélica (JIMENEZ SÁNCHEZ: 2016). De modo que, siguiendo la conocida tesis de BROWN-MILLER que hacemos extensible para el caso de hombres víctimas, podemos afirmar que la perpetración de actos de violencia sexual durante los conflictos armados es una cuestión de género no de sexo (BROWNMILLER: 1975). No obstante, y como veremos en el siguiente epígrafe, ni la normativa ni la jurisprudencia internacionales reconocen todavía que los actos de violencia sexual perpetrados contra los hombres puedan categorizarse como actos de violencia basada en el género.

RECONOCIMIENTO NORMATIVO Y JURISPRUDENCIAL A LA VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LOS HOMBRES: ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?

A lo largo de la primera década del nuevo siglo, las Naciones Unidas empezaron a reconocer a los hombres como víctimas de crímenes internacionales de violencia sexual durante los conflictos armados y a mostrar preocupación por el hecho de que este tipo de actos permaneciesen invisibles para la Comunidad Internacional, afirmando que era necesario formular una respuesta conjunta y urgente por su parte (SIVAKUMARAN: 2010). Pero no fue hasta el año 2012 cuando las Naciones Unidas materializaron dicha preocupación con la adopción del término “violencia sexual relacionada con el conflicto” en el Informe del Secretario General sobre la violencia sexual relacionada con el conflicto de 13 de enero de 2012 (A/66/657-S/2012/33), que se refiere a:

“incidentes o pautas de violencia sexual (a los efectos del listado de conformidad con la Resolución 1960 del Consejo de Seguridad), es decir, la violación, la esclavitud sexual, la prostitución forzada, los embarazos forzados, la esterilización forzada o cualquier otra forma de violencia sexual de gravedad comparable que se cometa contra las mujeres, los hombres o los niños. Estos incidentes o pautas de comportamiento se producen en situaciones de conflicto o posteriores a los conflictos o en otras situaciones motivo de preocupación (por ejemplo, durante un enfrentamiento político). Además, guardan una relación directa o indirecta con el propio conflicto o enfrentamiento político, es decir, una relación temporal, geográfica o causal”.

En este sentido, aunque conviene celebrar el paso por Naciones Unidas con la adopción de este término, acuciamos que dicha organización reconozca expresamente que cuando la violencia sexual es perpetrada contra los hombres ésta constituye un acto de violencia de género al igual que cuando es cometida contra las mujeres, tal

y como disponen el artículo 1 de la Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la mujer y la Recomendación General N°19 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la mujer (órgano que monitorea el cumplimiento de la citada Convención)².

Por su parte, la jurisprudencia internacional –tradicionalmente reticente a perseguir crímenes internacionales de violencia sexual perpetrados contra las mujeres- no ha abordado adecuadamente la violencia sexual cometida contra los hombres. Así, como expone SIVAKUMARAN a pesar de que la existencia de tales actos fue documentada en los conflictos de Yugoslavia, Ruanda y Sierra Leona; los tribunales *ad hoc* y el Tribunal Especial para Sierra Leona fueron reacios a categorizar la violencia sexual perpetrada contra los hombres como violencia sexual. De este modo, en la jurisprudencia emanada de los citados órganos judiciales se ha mencionado la violencia sexual contra los hombres pero categorizándola únicamente como tortura -caso *Blagoje Simić et al.* y Tribunal Internacional Penal para la ex Yugoslavia- ; como violencia sexual pero sin establecer consecuencias para los autores de tales actos -caso *RUF*, Tribunal Especial para Sierra Leona-, y sólo en contadas ocasiones se han calificado los actos como violencia sexual y se ha imputado al acusado la perpetración de tales actos -caso *Češić*, Tribunal Internacional para la ex Yugoslavia (SIVAKUMARAN: 2010).

CONSECUENCIAS DE LA NO CONSIDERACIÓN DE LOS HOMBRES COMO VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

En nuestra opinión, la consecuencia más importante que se deriva del hecho de que la violencia sexual contra los hombres no sea considerada como parte de la dimensión de género del conflicto en la normativa y jurisprudencia internacional, es que no se hace frente a la discriminación de género que subyace en las sociedades en las que se han perpetrado los crímenes de violencia sexual; impidiendo así poner

² Según establece la Recomendación General N°19 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, de 20 de octubre de 1992, el término jurídico “violencia basada en el género” hace referencia a “una forma de discriminación que inhibe seriamente la capacidad de las mujeres para disfrutar de sus derechos y libertades en base de igualdad con el hombre”. En similar sentido, el artículo 1 de la Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, de 18 de septiembre de 1979, dispone que el concepto de discriminación contra la mujer” incluye: “la violencia basada en el sexo, es decir, la violencia dirigida contra la mujer porque es mujer o porque le afecta de forma desproporcionada”. En este sentido, la violencia basada en el género incluiría “actos que infrinjan daño o sufrimiento de índole física, mental o sexual, las amenazas de estos actos, coerción y otras privaciones de libertad”. De manera que, la violencia sexual infringida contra los hombres no es considerada por la normativa internacional como un tipo de violencia basada en el género.

fin a la comisión de tales actos. Así, siguiendo a SIVAKUMARAN, consideramos que el reconocimiento de los hombres como víctimas de violencia de género puede ayudar a derribar los estereotipos de género y enfrentar el binomio mujer-víctima y hombre-perpetrador. Pero, además, este reconocimiento es beneficioso para proteger a las mujeres contra la violencia sexual, puesto que considerar a los hombres como víctimas contribuirá a enfrentar las causas discriminatorias de género que subyacen en la comisión de actos de violencia sexual contra las mujeres (SIVAKUMARAN: 2010).

En este sentido, conviene subrayar que en los últimos años se están llevando a cabo tímidos avances sobre este particular. Nos estamos refiriendo a algunas de las medidas tomadas por los Estados para implementar las Resoluciones sobre “Mujer, paz y seguridad” del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas. Concretamente, el “Programa de Género, Paz y Seguridad”, adoptado por la Unión Africana en 2014 prevé la creación de un marco para el desarrollo de estrategias efectivas y mecanismos destinados a reforzar la protección de las mujeres durante los conflictos armados. En una de las actividades denominada “Monitoreo de la violencia sexual y basada en el género en la actividad de la Misión de la Unión Africana a Centroáfrica y África Central”, en el que se recogen datos explícitos sobre violencia sexual, se reconoce: “la violencia sexual cometida durante los conflictos armados suele constituir un tipo de violencia de género, y puede ser perpetrada contra mujeres y hombres, atendiendo a los roles de cada sexo en la sociedad” (UNIÓN AFRICANA: 2016, 4).

CONCLUSIONES

Si bien en los últimos años se están dando tímidos avances en la normativa y la jurisprudencia internacional en pro del reconocimiento de los hombres como víctimas de violencia sexual; en nuestra opinión, estos avances no están abordando la violencia sexual contra los hombres como parte de la dimensión de género del conflicto armados. Es decir, este término no contempla que la violencia sexual se comete contra los hombres sobre la base de la existencia de una estructura social patriarcal y androcéntrica que, basada en una visión estereotipada del hombre como poderoso y dominante en las relaciones sexuales, persigue atentar contra su integridad física y moral, desestabilizarlo y humillarlo, y con él a toda la comunidad en la que éste vive. En consecuencia, consideramos que a fin de prevenir y responder ante la violencia sexual perpetrada contra los hombres convendría que, en la normativa y en la jurisprudencia internacional, la violencia sexual fuese categorizada como violencia de género, de la misma manera que cuando ésta es perpetrada contra las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

Brownmiller, Susan (1975). *Against Our Will: Men, Women and Rape*. United States. Simon and Schuster.

Comité para la eliminación de la violencia contra la mujer, Recomendación General N°19, 20 de octubre de 1992.

Convención para la eliminación de la violencia contra la mujer, 18 de septiembre de 1979.

Escola de Cultura de Pau (2010) *Barómetro 30. Dimensión de género en la construcción de la paz*. Disponible en: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/alerta/barometro/genero30.pdf>, última visita: abril de 2017.

Jiménez Sánchez, Carolina (2016). *Las mujeres en los conflictos armados: conflicto, proceso de paz y posconflicto*. Málaga. Atenea. Universidad de Málaga.

Gardam, Judith y Charlesworth, Hilary (2000). "Protection of Women in Armed Conflict", *Human Rights Quarterly*, Vol.22, n°1, 148-166.

Organización de las Naciones Unidas, Informe del Secretario General sobre la violencia sexual relacionada con el conflicto, 13 de enero de 2012, *A/66/657-S/2012/33*.

Scully, Pamela (2009). "Vulnerable Women: A Critical Reflection on Human Rights Discourse and Sexual Violence", *Emory International Law Review* 23, Vol. 1, 113-123.

Sivakumaran, Sandesh (2007). "Sexual Violence Against Men in Armed Conflict", *The European Journal of International Law*, Vol. 18, n°2, 267-269.

Sivakumaran, Sandesh (2010). "Del dicho al hecho: la ONU y la violencia sexual contra hombres y niños durante los conflictos armados", *International Review of the Red Cross*, Vol. 877 (1-20).

Stemple, Lara (2008). "Male Rape and Human Rights", *60 Hastings Law Journal*, 605-647.

Unión Africana, Mission de L'union Africaine pour la Centraofrique & L' Afrique Centrale (M.I.S.A.C) (2016) "R.C.A. "Monitoring 2015 des violences basees sur le genre et des violences sexuelles".

Villellas, Ana; Urrutia, Pamela; Royo, Josep María y Villellas, María (2016) "Violencia sexual en conflictos armados", *27 Quaderns de Construcció de Pau* 2, 10.

FIGURAS OCULTAS EN EL PROYECTO DE LA COCINA MODERNA

Carreiro Otero, María

Departamento de Proxectos Arquitectónicos, Urbanismo e Composición

Universidade da Coruña

maria.carreiro@udc.es

López González, Cándido

Departamento de Proxectos Arquitectónicos, Urbanismo e Composición

Universidade da Coruña

candido.lopez@udc.es

RESUMEN

La cocina moderna es deudora de las contribuciones realizadas por un conjunto de mujeres -arquitectas, economistas y políticas-, a la sombra de los arquitectos responsables de proyectos residenciales desarrollados en las décadas iniciales del siglo XX. Los diversos modelos propuestos, pese a sus diferencias formales, perseguían un objetivo común: mejorar en eficiencia y organización el uso de la pieza doméstica.

Las aportaciones espaciales y técnicas de unas, y también de otros, han determinado el carácter y la naturaleza de la cocina tal y como hoy la conocemos. No obstante, desde la óptica social, las ideaciones arquitectónicas no han sido capaces de ofrecer un espacio liberador. Al contrario, la cocina se ha ido consolidando como estereotipo del rol femenino.

PALABRAS CLAVE

Figuras ocultas, arquitectas, cocina moderna, encimera, triángulo de trabajo.

La cocina como recinto forma parte del programa de necesidades de la casa, a la par que encarna la actividad doméstica, asociada específicamente a las mujeres. Hace casi medio siglo, Rosario Castellanos (1971) recogía en el cuento *Lección de cocina*, la esencia del destino femenino.

La cocina resplandece de blancura. Es una lástima tener que mancillar-la con el uso. Habría que sentarse a contemplarla, a describirla, a cerrar los ojos, a evocarla. Fijándose bien esta nitidez, esta pulcritud carece del exceso deslumbrador que produce escalofríos en los sanatorios. ¿O es el halo de desinfectantes, los pasos de goma de las afanadoras, la presencia oculta de la enfermedad y de la muerte? Qué me importa. Mi lugar está aquí. Desde el principio de los tiempos ha estado aquí. En el proverbio alemán la mujer es sinónimo de Küche, Kinder, Kirche. Yo anduve extraviada en aulas, en calles, en oficinas, en cafés; desperdiciada en destrezas que ahora he de olvidar para adquirir otras.

Considerando el tiempo transcurrido desde entonces, quizás el retrato no sea tan fiel, al menos en el entorno profesional y académico. Consuetudinariamente, las usuarias de la cocina han sido, y aún son, las mujeres. Las mujeres, recludas en la casa, y ocupadas en la cocina. Así lo atestigua el refranero español: “la mujer en casa y el hombre en la plaza”; “la mujer honesta el hacer algo es su fiesta”; “la mujer que mucho hila poco mira”; “la mujer y la sardina en la cocina”, “la mujer y la sartén en la cocina es donde está bien”. Aunque no es menos cierto que también se dice “la mujer y la sardina su puesto está en la cocina y también en la oficina”.

En cualquier caso, en los primeros años del siglo XX la mujer cumplía estrictamente con estas sentencias. La casa guardaba a las mujeres. Y ya en su interior, la cocina representaba el reducto de lo femenino. La cocina era la voraz beneficiaria del vigor y el tiempo de las mujeres. En la actualidad continúa absorbiendo ambos, pero sin la fatiga y la penuria de antaño. El receptáculo “cocineral” –relativo a la cocina como espacio–, usuario de instalaciones, consumidor de energía y generador de residuos, resulta ser una parte significativa del proyecto doméstico. Ha sido estudiado desde ópticas diversas: considerando la evolución de las técnicas aplicadas al dominio del fuego y su naturaleza como lugar para la preparación de los alimentos (Espinet, 1984) y como enser doméstico (Spechtenhauser, 2008); profundizando en su mecanización (Giedion, 1978); incidiendo en su carácter de pieza húmeda, productora de residuos (Lupton y Miller, 1995) y revelando lo estereotipado de su simbolismo (Hayden, 1982). A todas ellas, conviene añadirles la visión de la estancia como fruto del trabajo de las primeras mujeres formadas en la disciplina arquitectónica.

El texto propone visibilizar a un conjunto de mujeres que en los albores del siglo XX –en el período de entreguerras– han configurado esta pieza doméstica. Así mismo pretende hacer explícitas las aportaciones espaciales, formales y técnicas que ellas han incorporado y que determinan las señas propias de la cocina en el proyecto

residencial contemporáneo. Este doble objetivo se estructura bajo cuatro epígrafes. El primero presenta la cocina como un centro de trabajo; el segundo reconoce los logros de las precursoras en esta tarea, las ingenieras domésticas del siglo XIX; el tercero identifica a las mujeres que han intervenido en la ideación de las cocinas como parte de los proyectos residenciales del período de entreguerras; y el cuarto desgana las contribuciones técnicas al recinto especializado.

UN CENTRO DE TRABAJO

La cocina, un reducto privado y prosaico, se construye con ingredientes materiales y espaciales. También humanos. Su función utilitaria se acompaña de la simbólica, como paradigma de lo doméstico y lo femenino (Pérez, 2010). Distingue la vivienda de cualquier otra forma de alojamiento.

La cocina racional del período de entreguerras proporciona un espacio limpio y ordenado, ergonómico y organizado, adecuado al conjunto de tareas propias de preparar los alimentos e incluso comer.

En los casi cien años transcurridos desde las exposiciones alemanas que daban a conocer los novedosos modelos de vivienda y cocina, hasta esta segunda década del siglo XXI, también la pieza cocineral ha sido considerada una trampa que ha impelido a las mujeres al abandono de un trabajo remunerado y liberador, que ha fomentado el mantenimiento de unos roles convenientes al sistema económico –el hombre en la fábrica, la mujer en la casa– (Henderson, 2013). Esta argumentación induce a equiparar la condición de las mujeres en los inicios del siglo XX con la actual, sin considerar que el estereotipo mujer-labor doméstica, aun hoy muy arraigado, no se cuestionaba en aquellos momentos.

Por otro lado, han ido apareciendo diferentes tópicos sobre la conformación y naturaleza de la cocina. Algunos se refieren a la superficie del recinto: debe poseer dimensión suficiente para que varias personas puedan trabajar a la vez; debe ser amplia porque en ella los niños pueden hacer los deberes mientras se prepara la merienda o la cena, o la comida. Otros a las características espaciales: debe tener luz natural porque en ella se pasan muchas horas; debe asomarse al espacio exterior para vigilar a los niños cuando están fuera. Otros aluden a la comunicación: debe ser abierta o estar vinculada a otras estancias para que “la mujer” pueda participar de la conversación mientras cocina. Cabe preguntarse si dichos tópicos reflejan el uso cotidiano de la cocina, o si no son más que clichés o prejuicios, distantes de las costumbres actuales. Parecen erigirse sobre una imagen conservadora y tradicional del papel femenino en la casa.

Pero las labores domésticas que se asignan, o asignaban, a la mujer con la expresión “ocupación: sus labores”, no se reducen a la cocina. Habitar la casa es también trabajar en ella. Ejecutar tres series de tareas que a menudo se mezclan o se confunden: preparar los alimentos, higienizar la vivienda, y tratar el ajuar doméstico y personal. Cada una de ellas posee sus propios requerimientos, y por tanto demanda sus propios lugares. Es frecuente, sin embargo, que las necesidades derivadas de la higiene doméstica y el tratamiento del ajuar se trasladen impropriamente a la cocina, llegando a identificarse el conjunto de las labores domésticas con las cocineras.

La casa en sí es un centro de trabajo sometido a una limpieza periódica, necesaria para ser habitado. Si es un sistema habitable, su funcionamiento exige condiciones adecuadas. Y por ello es pertinente estudiar a las reformistas americanas y a las teóricas europeas. Volver la mirada a sus postulados sobre la equivalencia entre el trabajo doméstico y el trabajo en la oficina/fábrica, pero ahora sin definir el género del sujeto que trabaja en ella.

LAS INGENIERAS DOMÉSTICAS CATHERINE BEECHER Y CHRISTINE FREDERICK

El siglo XIX deja entrever el interés hacia un tema, hasta entonces menor, como la casa y sus elementos. Esta tendencia se manifiesta con una mayor intensidad en los Estados Unidos. La sociedad norteamericana, empapada de ideas políticas y sociales progresistas, se somete al proceso industrializador, incorporando la mecanización en todos los órdenes de la vida. Además, en el desarrollo de su sistema político democrático asume la “cuestión femenina”: no existe un sexo privilegiado, ni una clase social sometida (Giedion, 1978).

Por todo ello se instruye a las jóvenes en el desempeño adecuado de las tareas dentro de la casa. Las responsables de esta instrucción son mujeres formadas intelectualmente, fundamentalmente maestras que adoptan el papel de reformistas. No reclaman la presencia femenina en la esfera pública, sino que reivindican la equiparación del trabajo doméstico con el fabril. Este ideal cobra fuerza a partir de la celebración durante la Exposición de Chicago del Congreso de las Mujeres, germen de la *National Household Economic Association*. La asociación, conjuntamente con los clubes femeninos de la época, contribuyó decisivamente a la difusión de la gestión doméstica y a la fundación de escuelas de ciencias del hogar.

En este ambiente, los escritos de Catherine Beecher (fig. 1), una maestra con clara vocación innovadora, asientan los fundamentos del enfoque teórico y metodoló-

gico sobre el que se va a desarrollar el proceso que desembocará en el diseño de la cocina moderna. Beecher fue pionera en considerar el trabajo doméstico como un quehacer tan digno como cualquier otra labor profesional, y que dignificar las tareas domésticas exigía proporcionar a las jóvenes una adecuada preparación. Con este fin escribe *Treatise on domestic Economy* (1841), usado como libro de texto en las escuelas femeninas. Profundizando en este objetivo publica más tarde, en colaboración con su hermana Harriet, *Housekeeper's Manual: The American Woman's House*, preocupada por “that women are not trained for this duties [of the family state] as men are trained for their trades and professions” (Beecher y Beecher-Stowe, 1869). En este manual, entre otras cuestiones relacionadas con el trabajo en el hogar, se recogen los planos de una vivienda, y se desarrollan minuciosamente las zonas de servicio (lavandería y almacenaje) y la cocina.

Ya en la primera década del siglo XX, continuando con la analogía fábrica-hogar, Christine Frederick (fig. 2) aplica los principios del taylorismo a las labores del ama de casa. En su cocina-laboratorio mide las distancias recorridas y cronometra el tiempo empleado en las tareas domésticas. Como resultado del experimento elabora el plano de una cocina: una estancia plenamente definida por sus dimensiones, y con una disposición precisa de su equipamiento. Frederick compara los esquemas de los desplazamientos realizados en una cocina común, con los de su propuesta, evidenciando la eficiencia que procuraba una pieza bien planificada, en la que los movimientos eran claros, ordenados, y con unos recorridos menores que en aquella que carecía de planificación. Los resultados, junto con la descripción del método seguido, quedarán plasmados en *The New House-Keeping Efficiency Studies in Home Management* (1913).

Los modelos de cocina de Beecher y Frederick están destinadas a las mujeres de clase media, residentes en viviendas unifamiliares aisladas. Unas destinatarias y un patrón residencial alejados aparentemente de las preocupaciones de los arquitectos europeos de la época. Aunque, tal y como afirma Carmen Espegel (2013) “... el grupo de la inteligencia europea de signo socialista y comunista, Bruno Taut, Karel Teige o Ernst May, cuando tuvieron que construir y pensar viviendas para la clase trabajadora también miraron hacia América, pero hacia el trabajo realizado por mujeres no arquitectas”.

El trabajo de las precursoras americanas sienta las bases teóricas para el diseño de la cocina moderna. Su influencia se refleja en la asunción de los postulados de Beecher sobre el trabajo doméstico y en la incorporación de las teorías de organización productivas de Frederick. Así, la dignificación del trabajo doméstico y la sistematización

de las labores del hogar se incorporaron al diseño de la vivienda de la Europa de entreguerras (López González et al., 2016).

A LA SOMBRA DE LOS ARQUITECTOS: LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LOS PROYECTOS RESIDENCIALES DE LOS AÑOS 20

Al igual que había sucedido en Estados Unidos en las décadas anteriores, en los inicios del siglo XX en Europa, la sociedad alemana prioriza la instrucción femenina en economía doméstica, incluyéndola en los programas educativos de las jóvenes. Este interés se acrecienta a partir de 1920, durante la República de Weimar, dada su repercusión en la economía nacional. Por otro lado, la pujanza del movimiento feminista impulsa a incluir en la Constitución alemana de 1919 la plena igualdad de derechos entre hombres y mujeres (Rodríguez Carrasco, 2013). Ese enunciado alberga una idea emancipadora de las mujeres con respecto a las tareas domésticas, minorando el tiempo destinado al trabajo en la cocina y la casa, para así poder cultivar otras actividades y participar en los movimientos sociales y políticos. Idea que se traslada tanto a las teorías económicas abordando la gestión eficiente del hogar como a las arquitectónicas, empleando la óptica racional y científica en el diseño de la cocina.

Las teorías tayloristas aplicadas al hogar llegan a Europa de la mano de Irene Witte, al traducir al alemán, en 1921, el tratado de Frederick, publicado bajo el título *Die rationelle Haushaltungsführung*. Esta obra influye en Erna Meyer –doctora en Economía–, quien publica en 1922 *Rationalisierung der Verbrauchswirtschaft um Haushalt*, artículo en el que equipara el trabajo en el hogar y en la fábrica. A su vez, desde el campo político, la activista Elizabeth Lüders impulsa el estudio de la economía doméstica. Los postulados de sistematización espacial del hogar llegan de igual modo a los arquitectos involucrados en el proceso de gestación de una incipiente arquitectura para una nueva sociedad. Para ellos el diseño de la cocina constituye una parte importante en la mejora de la habitabilidad y el confort de la vivienda obrera. Por vez primera, los espacios para los quehaceres domésticos se contemplan como lugares de interés dentro del ámbito arquitectónico. Proyectar un espacio para la actividad cocineral resulta una oportunidad para aplicar las nuevas teorías arquitectónicas (Henderson, 2013).

La década de los años 20 alumbró un conjunto de modelos residenciales con sugerentes aportaciones en el diseño de la cocina (Bravo Bravo, 2011). Entre otros, la casa experimental *Haus am Horn* en Weimar, de Georg Muehe, y la Vivienda Nuclear Tipo 7 en Viena, de Margarete Schütte-Lihotzky en 1923. Las viviendas sociales de Frankfurt promovidas desde la oficina municipal dirigida por Ernst May entre 1927

y 1930. El conjunto residencial de la *Weissenhofsiedlung* de Stuttgart, de 1927, y en especial las viviendas proyectadas por J. J. P. Oud. La colonia de viviendas *Onkel Toms Hütte* de Bruno Taut en Berlín, en 1927. O las diseñadas por Robert Vorhoelzer y Walther Schmidt en Munich entre 1927 y 1932. Salvo la vivienda nuclear vienesa, el resto de los proyectos de las viviendas aquí mencionados son realizados por arquitectos. Sin embargo, en la mayoría de ellos arquitectas y diseñadoras participan como responsables del diseño de las cocinas.

Esta intervención es factible al haber asumido las mujeres una cierta relevancia profesional, pero también por la arraigada "identificación de la arquitecta con la casa, con su interior, y con la interiorización femenina de lo doméstico" (Stratigakos, 2001). Benita Otte diseña junto con Ernst Gebhardt la cocina de la *Haus am Horn* (fig. 3). Margarete Schütte-Lihotzky idea diversos modelos aplicados en las viviendas de Frankfurt, siendo el más representativo el conocido como cocina Frankfurt (fig. 4). Y Hanna Löw está presente en el proyecto de la cocina Munich (fig. 5). Así mismo, las mujeres idean piezas para las exposiciones sobre vivienda celebradas a lo largo de la década. Para la exposición de Stuttgart de 1927, Erna Meyer conjuntamente con la economista Hilde Zimmermann y con el apoyo del arquitecto Hugo Keuerleber pone en práctica sus teorías de eficiencia doméstica y participa en el diseño de la cocina Stuttgart (fig. 6). Del mismo modo, Sophie Taeuber-Arp colabora en el diseño de la cocina en varios modelos proyectados por Ludwig Hilberseimer y Hugo Häring para la exposición *Die Neue Küche* celebrada en Berlín en 1929, publicados en la revista *Dieform* (Simmel, 1929).

Los modelos de cocina aquí citados, pese a sus diferencias formales, responden a un objetivo común: la mejora de la eficiencia y organización en el uso de la pieza. Esta abandona su condición de reducto necesario pero trivial, para constituirse en un espacio puesto al servicio de una tarea, con el que dignificar el trabajo doméstico.

LAS CONTRIBUCIONES TÉCNICAS A LA ESPECIALIZACIÓN DE UN RECINTO

Conviene preguntarse qué elementos caracterizan a la cocina organizada a partir de los preceptos tayloristas, estructurada desde la metodología científica y el empirismo. Cuál es la diferencia esencial entre la cocina premoderna y la moderna. En ambas se reconocen los elementos esenciales: fregadero, estufa y armario. La diferencia la establece el plano de trabajo continuo que proporciona una referencia de altura. Este organiza verticalmente el espacio en tres franjas. La intermedia, vacía, permite maniobrar. Las otras dos, superior e inferior, se usan como áreas de almace-

naje. Una vez establecido el plano de trabajo, los movimientos realizados al tomar los alimentos de los armarios, prepararlos y cocinarlos se plasman en la secuencia almacenar-limpiar-cocinar. Describen un triángulo, sin cruces ni vueltas. El llamado triángulo de trabajo. El orden y la eficiencia en la cocina se alcanzan conjugando la encimera, el elemento material, con el triángulo de trabajo, un proceso secuencial. Ambos, encimera y triángulo de trabajo, que constituyen los elementos identitarios de la cocina europea de los años 20 se hallan en la cocina moderna.

Formalmente, la cocina responde a dos configuraciones. Una, sensiblemente cuadrada, con un formato similar a la propuesta por Frederick en *The New House-keeping*, y otra, alargada, en una proporción próxima a la relación dos a uno. Las cocinas que responden a la primera configuración son mayoría. Así sucede en la casa experimental *Haus am Horn*, en la Vivienda Nuclear Tipo 7, en las casas de la exposición de Stuttgart de Oud, en la cocina de Meyer, y en las viviendas Munich. Estas cocinas disponen de la útil encimera, pero también incorporan en su equipamiento una mesa. La cocina Frankfurt, que se decanta por el prototipo de cocina alargada, representa a la segunda. Su diseño se formula a partir de ocho estipulaciones (Kinchin, 2011), seis de las cuales están referidas a su conformación espacial:

1. La distancia entre la estufa, la encimera, el fregadero y el comedor no será mayor de 2,75 m.
2. La cocina y el estar se comunicarán con una puerta corredera, de 90 cm, para poder vigilar desde la cocina a los niños jugando en el salón.
3. Desde el vestíbulo se accederá directamente a la cocina.
4. Tendrá iluminación natural a través de una ventana exterior. La luz artificial se situará sin generar sombras sobre las áreas de trabajo, estufa, encimera y fregadero.
5. Los vapores de la cocción se extraerán a través de una campana y una tubería de ventilación.
6. La cocina, estrictamente de trabajo, será lo bastante pequeña para economizar los recorridos y los movimientos, y lo suficientemente grande para que dos personas puedan trabajar simultáneamente sin tropezar.

Estas premisas se acompañan de estudios ergonómicos, experimentándose con modelos a escala real. Se miden distancias, se calibran movimientos, se estudian el

mobiliario y su organización. Con todo ello, Schütte-Lihotzky define una pieza de 6,1x11,3 ft –3,40 x1,90 m–, de medidas muy similares a las empleadas en la cocina contemporánea (3,60x1,80 m).

De las cocinas del período de entreguerras, la cocina Frankfurt es la que ha tenido una mayor repercusión posterior. El modelo fabricado en serie se dispone en una gran parte de las viviendas promovidas hasta 1930 por el *Stadtbaurat*. Fue ideada en función del modo real en que una mujer se movía por la cocina, más que de cómo los diseñadores querían que se comportara. Además de la extraordinaria cualidad del mobiliario diseñado por SchütteLihotzky, su relevancia radica en el método seguido para proyectar la cocina. La arquitecta no amuebla una habitación, la proyecta estudiando las necesidades de las personas, formulando un pormenorizado programa racional, y analizando el modo de usarlo para lograr la disposición lógica de sus componentes. Aplica un proceso de sistematización dirigido a simplificar el proceso cocineral, a reducir la superficie de la cocina en favor de otras estancias, y a estandarizar su equipamiento para que resulte asequible económicamente. Sin lugar a dudas aporta una respuesta arquitectónica coherente a una demanda social. Pese a ser criticada por las propias mujeres, que en cierto modo preferían el caos conocido a la novedad, dicha pieza da paso a la cocina, la estancia especializada actual. La definición espacial del recinto propuesta por Schütte-Lihotzky trasciende el diseño de su equipamiento. Una cocina que es bonita, sistemática y ahorra tiempo (Wilson, 2013).

CONCLUSIONES

Las aportaciones al proyecto de cocina moderna, e incluso a la gestión eficiente del hogar, realizadas por las mujeres de uno y otro lado del Atlántico se tachan en ocasiones “de simple sentido común” (Bullock, 1988). Si esto fuese así, no haría falta tanta aplicación ni tanto empeño. Conquistar ese resultado “de simple sentido común” ha requerido dedicación y laboriosidad. Responden a una labor coral, extendida en el tiempo, fruto del trabajo tanto de las ingenieras domésticas americanas Catherine Beecher y Christine Frederick, como de las políticas, economistas y arquitectas centroeuropeas Elizabeth Lüders, Erna Meyer, Hilde Zimmermann, Benitta Otte, Margarete Schütte-Lihotzky, Sophie Taueber-Arp, y Hanna Löw.

A partir de los modelos generados en los años 20, como la cocina Stuttgart, la Munich y especialmente con el modelo Frankfurt, una pieza “pensada como cocina”, se formaliza la estancia especializada e higiénica: un paradigma de la aplicación del método científico al proyecto arquitectónico. Una pieza que se define como un sistema doméstico destinado al almacenaje y preparación de alimentos, materia-



fig. 1. Catherine Beecher

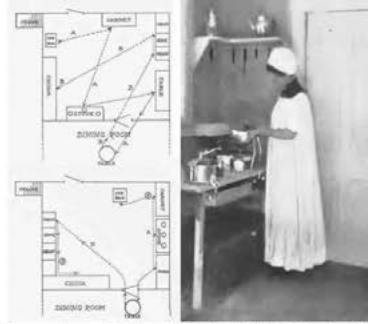


fig. 2. La cocina y el laboratorio de Christine Frederick



fig. 3. Benita Otte y la cocina de la Haus am Horn

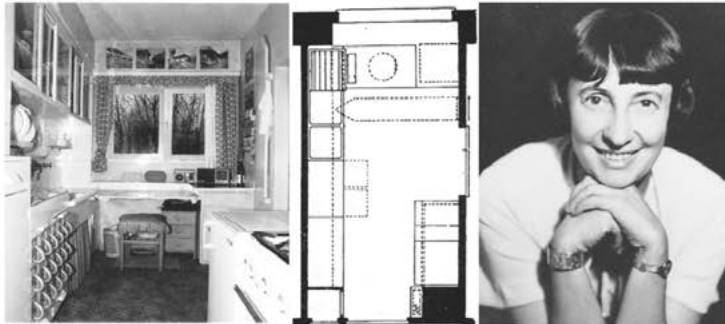


fig. 4. Fotografía y planta de la cocina Frankfurt, Margarete Schütte-Lihotzky

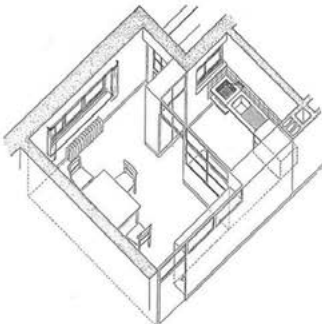


fig. 5. La cocina Munich, Hanna Löw



fig. 6. La cocina Stuttgart, Erna Meier

lizada en un recinto estructurado a partir de la encimera y el triángulo de trabajo. Sus invariantes espaciales se cifran en: una ubicación próxima a la entrada, dentro de la zona de día de la vivienda; una geometría del recinto, cuadrado o alargado, con unas dimensiones aproximadas de 3,00x3,00 m o 3,60x1,80 m, respectivamente; y en una iluminación y ventilación naturales a través de la ventana directa al exterior.

Y sin embargo, considerada desde la óptica social –tal y como señala el día a día–, la cocina moderna no ha satisfecho los objetivos marcados inicialmente. Las labores domésticas no se han elevado a la categoría de trabajo. Tampoco han constituido un espacio liberador. Al contrario, la cocina se ha consolidado como el estereotipo del rol femenino. Fundamentalmente porque la arquitectura carece, por sí misma, de poder para cambiar los patrones culturales. Refleja los modelos sociales, pero no los establece.

BIBLIOGRAFÍA

Beecher, Catherine y Harriet Beecher-Stowe (1869): "The American Woman's Home", en: Beecher, Catherine (1873): *The housekeepers' s manual*, J.B. Ford and Company, New York.

Bravo Bravo, Juan (2011): "Así en la cocina como en la fábrica", *Feminismo/s* 17.

Bullock, Nicholas (1998): "First the Kitchen: Then the Facade", *Journal of Architectural Education* 3/4, (177-192).

Castellanos, Rosario (1971): "Lección de cocina", en: Castellanos, Rosario (2010): *Cuatro cuentos*. Rosario Castellanos, Biblioteca digital de Aquitles Julián. <<http://www.hostos.cuny.edu/oa/pdf/lawi/Article41Apr13.pdf>>, [03/05/2017].

Espiegel, Carmen (2013): "Arquitectas pioneras en el siglo XX", en: López González, Cándido (coord.): *Jornadas mujer y arquitectura. Experiencia docente, investigadora y profesional*, UDC, A Coruña, <<http://hdl.handle.net/2183/9986>>, [03/05/2017].

Espinete, Miguel (1984): *El espacio culinario. De la taberna romana a la cocina profesional y doméstica del siglo XX*, Tusquets Editores, Barcelona.

Frederick, Christine (1913): *The New House-Keeping Efficiency Studies in Home Management*, Doubleday, Page & Company, New York.

Giedion, Sigfried (1978): *La mecanización toma el mando*. [(1948). *Mechanization Takes Command. A Contribution to Anonymous History*. New York: Oxford University Press]. Trad. Esteve Riambau i Suari, Gustavo Gili, Barcelona.

Hayden, Dolores (1982): *The Grand Domestic Revolution*, MIT, Massachusetts.

Henderson, Susan R. (2013): "The New Woman's House", en: Henderson, Susan R.: *Building Culture: Ernst May and the New Frankfurt Initiative, 1926-1931*, Peter Lang, Bern, Frankfurt, London y New York.

Kinchin, Juliet (2011): *Passages from "Why I Became an Architect"*, de Margarete SchütteLihotzky (2004), <<http://www.west86th.bgc.bard.edu/translated-text/kinchin-schutte-lihotzky.html>>, [15/6/2014].

López González, Cándido et al. (2016): *La casa. Piezas, ensambles y estrategias*, Recolectores Urbanos, Málaga.

Lupton, Ellen y J. Abbott Miller (1995): *El cuarto de baño, la cocina y la estética de los desperdicios. Procesos de eliminación*, Celeste, Madrid.

Pérez, Inés (2010): "Corazón de hojalata, hogar de terciopelo: La cocina, epicentro del mundo doméstico (Mar del Plata-Argentina, 1950-1970)", *Asparkia* [Arquitectura y espacios de género], 21.

Rodríguez Carrasco, José Manuel (2013): *El origen y significado de los principios de la dirección científica de Frederick W. Taylor y su adopción en Europa en el primer tercio del siglo XX*, [Tesis doctoral], UNED. <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:CiencEcoEmp-JMrodriguez&dsID=Documento.pdf>>, [26/8/2015].

Simmel, Alice (1929): "Die Neue Küche", *Dieform* 11, <<http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/form1929/0345>>, [19/11/2014].

Spechtenhauser, Klaus (ed.) (2006): *The Kitchen*, Birkhäuser, Basel, Boston y Berlín.

Stratigakos, Despina (2001): "Architects in skirts: the public image of women architects in Wilhelmine Germany", *Journal of Architectural Education* 55.2.

Wilson, Bee (2013): *La importancia del tenedor: historias, inventos y artilugios en la cocina*, Turner, Madrid.

REFLEXIÓNS EPISTEMOLÓXICAS FEMINISTA NA ANÁLISE DAS INICIATIVAS DO SINDICATO LABREGO GALEGO

Raso Prazeres, Rebeca

Departamento de Filosofía e Antropoloxía

Universidade de Santiago de Compostela

rebeca.raso@gmail.com

RESUMEN

O Sindicato Labrego Galego é unha organización do movemento social agrario recoñecida a nivel local e internacional por desenvolver iniciativas encamiñadas ao enfrontamento das inxustizas do sistema sexo-xénero, como parte do seu propósito de transformación social. A análise sobre estas iniciativas é o foco desta investigación, que se sustenta nas epistemoloxías feministas. A raíz desa investigación, o que se presenta nesta comunicación son algunhas reflexións sobre as claves fundamentais e as implicacións desa epistemoloxía para unha produción do coñecemento crítico e unha análise obxectiva da sociedade. Unha forma de ver e analizar o mundo valiosa para aquelas persoas envoltas na construción de sociedades mais xustas.

PALABRAS CLAVE

Epistemoloxía feminista, sistema sexo-xénero; movementos sociais; feminismo.

O acto de investigar é moito mais complexo que a simple recolla de datos, análise e conclusións. Antes de nada é unha posición situada na cal as decisións epistemolóxicas, teóricas e metodolóxicas reflicten a forma en que se ve e se interpreta o mundo. Nese sentido, ningún proceso de produción do coñecemento é neutro, como intenta soste o positivismo. El sempre partirá de unha perspectiva parcial e localizada, unha vez que calquera suxeito que reivindica o coñecemento científico está inmerso e é partícipe das relacións de poder existentes na sociedade. Isto significa que tal coñecemento non constitúe unha verdade absoluta nin universal, senón que está atravesado polos contextos socio-históricos, polas experiencias persoais do suxeito e polos intereses socio-políticos que inducen e teñen un impacto importante na construción do coñecemento científico (Adán, 2003; Haraway, 1995; Harding, 1996).

Fronte a iso as epistemoloxías feministas (teorías do coñecemento que abordan de maneira crítica a elección das realidades suxeitas a estudo, os métodos de análise e as estratexias de lexitimación do coñecemento, entre outras cuestións) teñen abordado como o sexo-xénero inflúe nas concepcións do coñecemento, na persoa investigadora e nas prácticas de investigar, preguntar e xustificar. Teñen demostrado como as grandes teorías que proclaman a universalidade son, en realidade, parciais e se basean en normas masculinas, brancas, heterosexuais, occidentais... representadas e naturalizadas como se fosen de toda a humanidade. Este feito produce consecuencias perversas para unha gran parte das persoas, en especial para as mulleres e sobre outros saberes, que son colocados nunha posición de alteridade e subordinación –como axentes produtoras de coñecemento e foco de interese (Corrochano, 2012; Graf, Palacios, e Everardo, 2010; Méndez, 2008; Pérez-Orozco, 2014; Santos, 2010; Spivak, 2010).

Así as epistemoloxías feministas teñen traballado, en xeral e desde diversas aproximacións teóricas, sobre catro temas principais: a crítica aos marcos de interpretación de observación; a descrición e influencia de roles e valores sociais e políticos na investigación; a crítica aos ideais de obxectividade, racionalidade, neutralidade e universalidade; e a elaboración de propostas de reformulación das estruturas de autoridade epistémica (Adán, 2003). Todo iso debe estar explícito e reflectido no corpo teórico e metodolóxico que sostén a investigación.

Dito isto, nesta comunicación interézanos presentar algunhas claves fundamentais para a análise dos movementos sociais desde unha perspectiva feminista a raíz da investigación en curso sobre as iniciativas dirixidas a romper coas inxustizas do sistema sexo-xénero levadas a cabo polo Sindicato Labrego Galego (SLG). Nesta investigación, as epistemoloxías feministas son un dos piares fundamentais, cuxa aplicación dá lugar a unha serie de implicacións teóricas e metodolóxicas, como por exemplo a escolla do tema, o obxecto de estudo e a súa articulación coherente coa pregunta de investigación.

A aplicación dunha epistemoloxía feminista implica, polo tanto, o recoñecemento de que a organización e condución de calquera investigación faise por medio de relacións que están atravesadas polo sistema sexo-xénero: entre aquelas que investigan, entre quen investiga e o que se investiga e entre quen investiga e as demais integrantes da sociedade. Admítese que a xeración do coñecemento ocorre en ambientes de poder social e interpersonal, en sociedades e nun mundo ordenado onde o poder está distribuído de maneira desigual. Polo tanto é fundamental explorar o poder social das persoas que investigan, o seu poder no proceso de investigación e a súa autoridade como produtoras de coñecemento.

A escolla do SLG como organización do movemento social tamén responde a eses piares. Trátase da experiencia singular dunha organización labrega galega en loita pola xustiza social, que ten recoñecemento local e internacional polo seu labor no desenvolvemento de accións encamiñadas a combater a situación de subordinación e invisibilidade que viven as labregas. Ademais, este Sindicato é liderado por mulleres que se reivindicán feministas por máis de 27 anos, algo novidoso no campo da acción colectiva na Galiza no que participan homes e mulleres.

Nese sentido, fíxose necesario reflexionar sobre o lugar que eu, como investigadora da Universidade, muller, moza, de orixe do sur global, ocupo e como esas características me posicionan en relación aos suxeitos da investigación nun determinado contexto e, a máis disto, sobre como esa posición inflúe na recolla de información. Esa reflexión acompaña ó recoñecemento das limitacións e oportunidades que tal localización potencia para unha análise máis acertada sobre a realidade estudada.

Como outra das implicacións epistemolóxicas, esta investigación artículase coas teorías críticas feministas, especialmente aquelas relacionadas coa xustiza. Iso porque a motivación para este estudo reside na necesidade (persoal e socio-política) de desvelar como o sistema sexo-xénero ten operado as opresións sobre as persoas, en particular sobre as mulleres, buscando estratexias que rompan coas inxustizas. A teoría crítica feminista ten esta como unha das súas tarefas. Ese sistema é entendido como un mecanismo polo cal a realidade social se organiza e se divide simbolicamente en función da interpretación desa diferenza entre os sexos e que se vive experimentalmente (Benhabib, Corbell, Young, Nicholson, e Fraser, 1990).

Sobre esa tarefa, as epistemoloxías feministas advirten que tanto a axente investigadora como as persoas suxeito de estudo son parte integrante dese sistema como seres corporeizados e que actúan decotío sobre a mesma. Isto infire directamente sobre o proceso investigador e, polo tanto, deben ser evidenciados; xunto con características como o sexo, a idade, aspectos étnicos e raciais, clase, orientación sexual e todo aquilo que considere que poida influenciar na recolla, observación e análise dos datos. Logo, a metodoloxía tamén debe ter en consideración estes aspectos e utilizar técnicas que non subestimen nin colonice as persoas suxeitos da investigación e seus saberes, considerando a pluralidade e as posicións diferenciadas existentes. Tratándose tamén dunha cuestión de xustiza con todos aqueles grupos sociais que están nas marxes dos espazos público-políticos, ademais de ser unha tentativa de producir campos máis heteroxéneos de saberes.

Para entender as expresións das opresións faise imprescindible comprender as especificidades do contexto socio-histórico onde ocorren (Young, 2000). Ademais elas son

fundamentais para percibir as razóns, os límites e as oportunidades ás que están suxeitas as iniciativas que, neste caso, son o obxecto do traballo. Sen entender as estruturas que sosteñen as relacións de poder tampouco se pode comprender “quen”, “como” e “por que” son desenvolvidas estas e non outras iniciativas no enfrontamento das inxustizas do sistema sexo-xénero. Non en tanto, aínda que os contextos e as experiencias sexan singulares e únicas, estas poden contribuír para unha análise mais ampla.

Neste caso, a investigación desenvólvese dentro do contexto rural galego, no cal Os suxeitos da investigación son aquelas persoas partícipes do SLG que desde as súas posicións e percepcións, tamén localizadas, conformaron o substrato a ser analizado. Nel, as desigualdades de sexo-xénero articúlense mediante a dicotomía público-privado, cuxo ámbito público é concibido como un espazo masculino asociado ao traballo remunerado, a racionalidade, a acción colectiva, ao poder e ao político fronte ao ámbito do privado ou do resto da vida –entendido este como feminino e ligado aos coidados, á reprodución da vida, aos sentimentos e á familia. Ademais, este ámbito é invisibilizado e menos valorado, polo tanto, tampouco é foco da maior parte das investigacións levadas a cabo neste territorio. Así, a institución familiar e o modo de vida labrego, como núcleo base de organización social de produción, consumo e reprodución da vida, continua a ser fortemente normativizada e naturalizada, sen ter en conta as relacións de poder existentes nela. Por esa mesma lóxica tampouco se ten en conta as consecuencias sobre ese modo de vida no proceso de desarticulación socio-política e de acentuación das diferenzas por sexo-xénero en consecuencia das políticas neoliberais e patriarcais que privilexian o mercado fronte á sustentabilidade da vida (Méndez, 1988; Pérez-Orozco, 2014).

Por medio dunha triangulación metodolóxica, sen perder de vista a coherencia cos presupostos epistemolóxicos e teóricos, foron articuladas diferentes técnicas de produción da información a ser analizada. Utilizáronse técnicas que posibilitan a escoita das percepcións dos suxeitos (homes e mulleres) participantes do SLG sobre as iniciativas para afrontar as inxustizas derivadas do sistema sexo-xénero, dado que o obxectivo da mesma é a análise de tales perspectivas sobre as iniciativas. Estas foron as entrevistas semi-estruturadas, a observación participante e a análise documental e bibliográfica.

A análise de toda esa información tivo en consideración a posición na estrutura social de cada suxeito así como na estrutura organizativa do Sindicato, dados os efectos diferenciados que as iniciativas poden ter sobre o grado de participación, coñecemento e seus impactos sobre a vida de cada persoa e da dinámica do Sindicato. As principais diferenzas están relacionadas co sexo, o grao de participación en espazos de representación do Sindicato, o sector produtivo no que participa, a

posición que a persoa ocupa dentro da unidade familiar labrega e as condicións socio-económicas de cada familia.

En xeral, as persoas informantes destacaron que as dificultades que as mulleres (labregas) teñen para participar da vida política e pública se debe ás súas condicións socio-económicas e políticas, como grupo social e como individuo. Perciben que a posición de subalternidade que ocupan na estrutura social inflúe considerablemente nas condicións que as labregas teñen para poder participar e acceder a unha serie de dereitos sociais e políticos. Recoñecen as diferentes actividades, traballos, status, responsabilidades e dereitos que homes e mulleres teñen nesta sociedade. Tales problemáticas son identificadas polas persoas informantes, en xeral, como unha cuestión de xustiza e non como unha problemática menor. Isto xustifica que tales cuestións sexan reivindicadas polo SLG, como unha organización que loita pola transformación social e por un "rural vivo", debendo promover accións para enfrontalas. Afirmar que para enfrontar as desigualdades derivadas do sistema sexo-xénero fanse necesarias accións de conquista de dereitos dirixidas ás institucións como o Estado. Rexeitan as políticas de precarización da vida con respecto ao nivel económico, nos recortes aos servizos públicos especialmente aqueles relacionados coa reprodución da vida (coidados, alimentación, transporte, saúde e educación) e dos retrocesos en dereitos sociais que afectan de maneira diferenciada ás mulleres, dada a responsabilidade social imposta ao sexo feminino.

De acordo con teóricas feministas como Iris M. Young (2000), as opresións dos grupos sociais, que os poñen en condicións de subalternidade, son de carácter sistémico e estrutural amplo, polo que envolve institucións, pero tamén as accións, reaccións e interaccións cotiás das persoas. Isto fai referencia a que a división sexual do traballo, a heterosexualidade normativa e as relacións de poder do sexo-xénero conforman a estrutura social que funciona tanto nas institucións como nas unidades familiares de maneira articulada. Polo tanto a produción das opresións non se restrinxe ao acto exclusivo das institucións, nin dunhas poucas persoas, senón que está imbricada en normas, hábitos e símbolos nos que non se cuestiona os presupostos ocultos das regras institucionais e as consecuencias de seguir esas regras.

Atendendo a esa idea de que as opresións do sistema sexo-xénero fan parte da estrutura social foi como as labregas organizadas ao redor da Secretaria das Mulleres do SLG percibiron como fundamental elaborar iniciativas que evidenciasen como a reprodución das opresións se fai na cotidianeidade das persoas, incluído o espazo sindical e as casas labregas. Nese sentido, as protagonistas das iniciativas víronse na necesidade de facer accións e crear discursos que producen o recoñecemento das labregas como

suxeitos políticos para conseguiren dar o salto cualitativo e cuantitativo de enfrontamento das inxustizas tanto nos ámbitos entendidos como públicos coma nos privados.

O recoñecemento das labregas como suxeitos políticos implica a identificación delas como suxeito de dereitos, o que torna evidente os impedimentos institucionais e políticos sistemáticos que impiden o seu desenvolvemento e o exercicio das capacidades individuais e colectivas para o autodesenvolvemento e autodeterminación. Ese recoñecemento é o que leva á maior parte da afiliación a percibir as desigualdades do sistema sexo-xénero como unha cuestión estrutural e de xustiza. Nese camiño, e de maneira articulada, as protagonistas das iniciativas tamén insisten en que son fundamentais, para romper coas opresións, aquelas iniciativas que atendan as inxustizas distributivas como pode ser o acceso aos recursos económicos e a garantía de dereitos sociais para as mulleres. Esas iniciativas son identificadas como necesarias para que elas poidan acceder a espazos representativos e de toma de decisións, tanto dentro da organización sindical como nas súas casas.

Na práctica, elas afirman que o acceso aos recursos económicos e dereitos sociais, como poden ser o dereito á titularidade da terra, a ter unha conta no banco, a presentarse a postos de representación..., non son suficientes para o exercicio deses dereitos e para o alcance dunha igualdade económica entre homes e mulleres. Por tal motivo é imprescindible que se recoñeza as mulleres como suxeitos políticos ao mesmo tempo que se debe proporcionar condicións e espazos máis heteroxéneos para que máis persoas e grupos sociais, como as mulleres, poidan participar da toma de decisións en calquera espazo político, incluído a familia. Isto vén a reafirmar que os remedios, utilizando a terminoloxía de Fraser (2011), para afrontar as inxustizas deben articular tanto as políticas de recoñecemento como as distributivas, o que tería efectos emancipadores e provocadores de mudanzas sociais.

Esa análise e esas reflexións non se darían sen unha mirada feminista e sen ter en conta as cuestións de xustiza que proporcionan unha visión crítica da sociedade. Pero ademais dita visión crítica ten en conta as problemáticas éticas e políticas que envolven o propio proceso da investigación e da produción científica que son, dende logo, unha práctica social que non está illada dos contextos socio-histórico e políticos, que atravesan as nosas identidades e o noso quefacer como suxeitos políticos.

BIBLIOGRAFÍA

Adán, Carme. (2003). *Feminismo e coñecemento: da experiencia das mulleres ao ciberno*. A Coruña: Espiral Maior.

Benhabib, Seyla; Corbell, Drucilla; Young, Iris Marion; Nicholson, Linda e Fraser, Nancy. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica: Ensayo sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.

Blázquez Graf, Norma; Flores Palacios, Fátima e Ríos Everardo, Maribel (Eds.). (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Corrochano Hernández, Elena (2012). *Teoría feminista y antropología: claves analíticas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces: UNED.

Fraser, Nancy; Carbonero Gamundí, María Antonia; Valdivielso, Joaquín e Wyn Jones, Meryl. (2011). *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización de Nancy Fraser*. Palma-Islands Baleares: Edicions UIB.

Haraway, Donna (1995). Saberes localizados: a cuestión da ciencia para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 0(5), 7-41.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. (P. Manzano, Trad.) (5.ª ed.). Madrid: Morata.

Méndez, Lourdes (1988). *Cousas de mulleres: campesinas, poder y vida cotidiana (Lugo, 1940-1980)*. Barcelona: Anthropos.

Méndez, Lourdes (2008). *Antropología feminista*. Madrid: Síntesis.

Pérez-Orozco, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Sousa Santos, Boaventura de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Extensión, Universidad de la República.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Young, Iris Marion (2000). *La Justicia y la política de la diferencia*. (S. Álvarez, Trad.). Madrid: Cátedra : Universitat de València : Instituto de la Mujer.



TRALA PEGADA DAS MULLERES ARTISTAS. MARÍA VINYALS E A PINTURA DE FI- NAIS DO SÉCULO XIX E COMEZOS DO XX

Cernadas Martínez, Silvia
Departamento de Historia da Arte
Universidade de Santiago de Compostela
cernadas.silvia@gmail.com

RESUMO

María Vinyals (1875-1940?) foi unha destacada escritora e feminista galega da que nos queda aínda moito por saber. As investigacións neste eido téñense centrado en exceso nas grandes figuras decimonónicas, caso da súa amiga Emilia Pardo Bazán, e só agora estamos comezando a recuperar e valorizar a obra de tantas outras mulleres que, coma María Vinyals, loitaron por facerse un oco dentro do mundo das artes e das letras.

Nas próximas liñas daremos algúns apuntamentos sobre unha faceta moi concreta e, tamén, a menos coñecida da obra de María Vinyals, a partir das achegas de varios materiais inéditos. Por un lado, trataremos a súa labor como pintora e debuxante e, por outro, a imaxe das mulleres nos retratos de comezos do século XX. Con este obxectivo, incluímos as reproducións do único debuxo que coñecemos desta artista galega ata o momento e dos retratos que lle realizaron os pintores valencianos José Garnelo Alda (1866-1944) e Joaquín Sorolla Bastilla (1863-1923). O de Sorolla, ademais, fai parella con outro que retrata ao seu segundo marido, o Dr. Enrique Lluria, pero ambos están perdidos na actualidade.

PALABRAS CLAVE

María Vinyals, pintura, século XIX, Joaquín Sorolla, José Garnelo.

MARÍA VINYALS, A MARQUESA ROJA¹

María Vinyals Ferrés naceu no castelo de Soutomaior (Pontevedra) en 1875 no seo dunha familia aristocrática de orixe catalá. O seu tío político, Antonio Aguilar Correa (1824-1908), Marqués de la Vega de Armijo, foi unha persoa que a marcou profundamente e que a introduciu nos principais círculos culturais madrileños xa desde moi nova. Na capital pasaba María gran parte do ano a causa da intensa actividade política do seu tío. E, como cabía esperar, recibiu unha moi boa educación e comezou a introducirse no mundo da literatura e a pintura.

En 1896 casa no mesmo castelo de Soutomaior con Juan Nepomuceno Jordán de Urríes (1851-1908), marqués de Ayerbe, pasando a ostentar ese título para si. O marqués de Ayerbe era un político e embaixador zaragozano, xa viúvo e que a dobraba en idade (Cernadas, 2012). Ao ano seguinte de contraer nupcias nace o primeiro e único fillo da parella, Antonio.

A pesar de que a relación entre ambos foi en liñas xerais boa, non podemos esquecernos de que a sociedade decimonónica rexeitaba ás mulleres creadoras e ese ambiente adverso afectará ao espírito de María Vinyals. Cando casa, queima os seus primeiros escritos e abandona a súa dedicación ás artes plásticas. Non obstante, acaba volvendo ó mundo das letras e publica *El Castillo del Marqués de Mos en Sotomayor* en 1904, unha obra sobre a historia da liñaxe Soutomaior e do castelo que a vira nacer, e a novela autobiográfica *Rebelión* en 1905, aínda que baixo o pseudónimo de Joyzelle.

A súa actividade social increméntase notablemente á vez que comeza a colaborar con xornais e revistas para comentar os temas máis diversos. O seu feminismo, nesta etapa, é dunha liña conservadora e céntrase en conseguir unha mellor educación para as mulleres. Así o intenta, por exemplo, como presidenta do *Centro Iberoamericano de cultura popular femenina* (Ezama, 2014). Ademais, é nomeada académica non numeraria na Real Academia Galega e entra a formar parte de institucións como o Ateneo de Madrid.

En 1908 queda viúva e, en poucos meses, casa con Enrique Lluria Despau (1863-1925), un médico e intelectual cubano con quen ten ao seu segundo fillo, Roger. O matrimonio múdase a Soutomaior e alí mandan construír o primeiro sanatorio moderno de Galicia,

¹ As últimas publicacións sobre María Vinyals son os traballos de Ángeles Ezama e Raquel Pico, aínda que é Aurora Marco a primeira investigadora que puxo de relevo a súa traxectoria durante os anos noventa do pasado século.

especializado en enfermidades da urina, así como unha granxa e un serradoiro. O Hotel-Sanatorio Lluria funcionou de 1913 a 1917. Nese ano, a finca de Soutomaior saíu á poxa pública. O certo é que as enormes débedas contraídas e a afiliación ó partido socialista de ambos cónxuxes non axudou en nada a que o proxecto tivese éxito.

Así pois, María foi alcumada como *Marquesa Roja* polas súas ideas progresistas e, pouco a pouco, vai endurecendo o seu discurso a favor da igualdade de dereitos e do sufraxio universal. A súa actividade xornalística é acompañada de multitude de relatorios pronunciados no Recreo de Artesáns de Pontevedra ou no Ateneo de Madrid, entre outros lugares. O matrimonio trasládase a Cuba en 1920, onde persiste coa súa actividade, e perdémolle a pista a partir da morte de Enrique Lluria cinco anos despois. Sabemos que nos anos trinta está en Madrid na máis absoluta miseria e que posiblemente morrera en París entre 1940 e 1944 (Philipot, 2005).

MARÍA VINYALS E A PINTURA DO SEU TEMPO

Coñecemos moi poucos datos sobre a María Vinyals pintora e non conservamos ningún dos seus cadros, un problema clásico á hora de estudar a obra dunha muller. A súa faceta pictórica debeu ser moi curta no tempo e desenvolveuse sobre todo durante a adolescencia, cando foi instruída en debuxo e pintura como calquera outra señorita. A raíz da súa traxectoria posterior, imaxinamos que preferiu dedicarse ás letras en vez das artes, pero pola correspondencia que dela se conserva no Museo de Pontevedra, sabemos que lle gustaba a técnica da acuarela e tamén a fotografía, posuíndo incluso unha cámara propia.

En 1890 participa na Exposición Nacional de Belas Artes en Madrid coa obra *Un ramo de flores* (Coll, 2001). E, cinco anos despois, presenta *Flores*². Faino, ademais, como discípula de Joaquina Serrano Bartolomé, unha pintora que participa nestas exposicións desde 1876 a 1893 e que está especializada na pintura de bodegóns, un dos poucos xéneros que podían cultivar libremente as mulleres (Diego, 2009). Podemos supoñer, pois, que con ela aprendería as principais técnicas pictóricas e que se inclinaría pola pintura de flores, un tema desprestixiado e propio de afeccionados ata que a finais do século XIX se revitaliza (Gutiérrez, 1987).

² Na páxina 206 do *Catálogo de la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1890 (Edición Oficial, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1890)*, aparece a obra *Ramo de flores*, de 33x16 cm, co nº 1029. E, co nº 1242, na páxina 211 do *Catálogo de la Exposición General de Bellas Artes de 1895 (Edición Oficial, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Tomás Minuesa, 1895)* catalógase a pintura *Flores* de María Vinyals, de 31x63 cm. Non hai descrições nin fotografías.

As Exposicións Nacionais constituían a maior mostra de arte español en torno a artistas vivos do ámbito da pintura, a escultura e a arquitectura. Celebráronse desde 1856 ata 1968 cunha estrutura de concurso e foron un punto de encontro fundamental para artistas e público. Por tanto, a participación de María Vinyals foi xa un aspecto salientable. Nestas exposicións coincidiu con outros artistas de renome como Sorolla ou Garnelo, pintores que a retratarían posteriormente, ou con Benlliure e Casto Plasencia. Casto Plasencia Maestro (1846-1890), pintor manchego, foi xurado na exposición de 1890. Posiblemente, María e el xa se coñecían, posto que o Marqués de la Vega de Armijo era un dos seus protectores. E o escultor valenciano Mariano Benlliure Gil (1862-1947), pola súa parte, acabaría por facer un busto en bronce de Casto Plasencia cara o ano 1900 para os xardíns do castelo de Soutomaior (Comesaña, 2001).

Non puidemos confirmar que María participase en máis exposicións deste estilo e non sabemos se continuou cultivando a súa faceta pictórica tras casar en 1896, pero si sabemos que seguiu ligada ao mundo da pintura a través do seu traballo como xornalista, xa que publicou algunhas críticas e comentarios de arte. Se seguiu pintando, quizais foi dun xeito privado. E a esa esfera pertence precisamente a Imaxe 1. Trátase dun debuxo que lle envía a unha amiga, Carolina Correa, polo que lemos na dedicatoria, e que esta coloca no seu álbum particular. O debuxo non está datado, aínda que sabemos que Carolina morre en 1909, polo que ten que ser anterior.



1. Debuxo de María Vinyals. Álbum de Carolina Correa. Familia Shelly & Larraondo

A relación de María Vinyals con José Garnelo puido vir xa da Exposición Nacional de 1890. O certo é que el será o encargado de ilustrar o seu libro *El Castillo del Marqués de Mos en Sotomayor*. A obra terá dúas edicións distintas, unha impresa en Madrid en 1904 e outra, de luxo, impresa en Pontevedra ao ano seguinte. Ambas están acompañadas dos deseños deste artista que, en 1906, pinta o retrato *Doña María Vinyals e hijo* (Imaxes 2 e 3).

Neste retrato, María Vinyals aparece sentada nun exterior, no seu papel de nai, acompañada do seu primeiro fillo, Antonio Jordán de Urríes. Ademais, conservamos o bosquexo da obra, de xeito que podemos apreciar o traballo de debuxo, composición e cor que realiza o pintor antes de comezar o retrato definitivo, así como as correccións que leva a cabo. Os cambios son mínimos e teñen que ver co enfoque, máis próximo no retrato final, coa posición do neno, sentado no bosquejo e de pé no retrato, e coa cor do fondo, finalmente máis escura. En calquera caso, é de destacar a mestría coa que emprega a luz e pinta as vestimentas e as xoias de María.

2. *Doña María Vinyals e hijo* (1906). Bosquexo de José Garnelo. Museo Garnelo de Montilla (Córdoba)



3. *Doña María Vinyals e hijo* (1906). Óleo/lenzo de José Garnelo. 120x90cm. Museo Garnelo de Montilla (Córdoba)



O outro retrato que coñeciamos de María Vinyals era o de Joaquín Sorolla. O pintor valenciano chegou a ser moi bo amigo do matrimonio Lluria-Vinyals e pasou algunhas tempadas no castelo de Soutomaior. A familiaridade da súa relación vese nalgunhas notas e cartas que se intercambiaron e no feito de que os obsequiara con cadanseu retrato (Comesaña, 2001).

Pero eses cadros están hoxe en día en paradoiro descoñecido³. Grazas á dixitalización continua dos fondos do Instituto do Patrimonio Cultural de España, puidemos localizar unha fotografía, se ben en branco e negro, do mencionado retrato de María (Imaxe 4), que acompañamos con outra fotografía a cor do retrato do seu marido, o Dr. Lluria (Imaxe 5). Ambas obras aparecen firmadas por Sorolla e dedicadas ao seu amigo Enrique.

Os retratos foron feitos en Madrid arredor do ano 1910 e son moi diferentes. Estamos no momento en que Sorolla é o retratista de moda nos salóns madrileños, perfecciónase na súa arte de afondar na psicoloxía das persoas a través do retrato, pero diferencia entre o boato dos retratos femininos e a sobriedade e realismo dos masculinos (Barón, 2008). Os retratos de María e Enrique poden ser un bo exemplo desta tendencia, pois do de María destacan a multitude de detalles na cadeira de tipo curial e a riqueza das súas roupas, mentres que a proximidade e a rigorosidade do retrato masculino nos levan inmediatamente a centrarnos no rostro de Enrique.

3 En concreto, do de María Vinyals só se tiñan dúas breves descricións, de Bernardino de Pantorba e de Melchor de Almagro San Martín, que se contradicían entre si (Comesaña, 2001). Pantorba, no seu libro *La vida y la obra de Joaquín Sorolla*, sinalaba, ademais, que o retrato de María foi comprado por Rafael de Vargas cara 1926 e que se perdera durante a Guerra Civil. Blanca Pons-Sorolla, bisneta e investigadora do pintor, ten noticia dunha persoa que o viu hai máis de vinte anos e que asegurou que o seu formato actual é ovalado. No caso do retrato de Enrique Lluria, este seguiu pertencendo aos seus descendentes ata os anos oitenta, cando foi vendido ou sacado a poxa e xa lle perdemos a pista, segundo o testemuño de José Luis Anchústegui Lluria.

4. Casa Moreno. Arquivo de Arte Español (1893-1953). [Marquesa de Ayerbe]. Instituto do Patrimonio Cultural de España.
5. Casa Moreno. Arquivo de Arte Español (1893-1953). [Enrique Lluria]. Arquivo Blanca Pons-Sorolla



CONCLUSIONES

María Vinyals foi unha muller polifacética. Aínda que destacou polos seus traballos como escritora, relatora e xornalista comprometida coa situación social e política que lle tocou vivir, tamén fixo algunhas incursións nas artes plásticas. Polo que sabemos, non chegou a desenvolverse como pintora máis alá das súas primeiras creacións e da súa participación nas Exposicións Nacionais de Belas Artes de 1890 e 1895, pero si estivo relacionada co mundo da pintura durante toda a súa vida.

A *Marquesa Roja* estivo en contacto con grandes artistas da súa época como Sorolla, Garnelo, Casto Plasencia, Benlliure e Castelao; escribiu algúns comentarios e críticas de arte e foi pintada por dous dos grandes retratistas do momento. A partir destes retratos, que mostran a unha María Vinyals como muller elegante ou como nai de familia, podemos seguir investigando sobre as diferentes visións da muller na arte de finais do século XIX e comezos do XX (López, 2009).

De tódolos xeitos, o fundamental destes pequenos estudos é recuperar a obra de centos de mulleres que aínda permanecen na escuridade. Os condicionantes de xénero foron un problema para que desenvolvesen os seus talentos en vida e tamén á hora de transmitir a súa memoria. Pensemos pois no caso de María Vinyals como pintora, outro exemplo de carreira truncada e dunha obra perdida. Así, as investigacións actuais e de futuro deben abrir ou mudar lixeiramente os seus obxectos de estudo para contemplar a todas estas mulleres silenciadas.

BIBLIOGRAFÍA

Ayerbe, Marquesa de (1904): *El Castillo del Marqués de Mos en Sotomayor. Apuntes históricos*, Establecimiento tipográfico de Fortanet, Madrid.

Barón, Javier (ed.) (2008): *El retrato español en el Prado: de Goya a Sorolla. Catálogo de exposición*, Museo Nacional del Prado, Madrid.

Bonet Solves, Victoria E. (2015): "El eterno conflicto de lo femenino: la pintura de José Garnelo Alda (1866-1944)", en Esther Alba Pagán e Luis Pérez Ochando (eds.): *Me veo luego existo: mujeres que representan, mujeres representadas*, CSIC, Madrid (337-350).

Cernadas Martínez, Silvia (2012): "Unha muller para a Historia: María Vinyals, marquesa de Ayerbe", en García-Fernández, Miguel et al. (eds.): *As mulleres na Historia de Galicia. Actas do I Encontro Interdisciplinar de Historia de Xénero*, Andavira, Santiago de Compostela, CD (41-62).

Coll Mirabent, Isabel (2001): *Diccionario de Mujeres Pintoras en la España del Siglo XIX*, Centaure Groc, Barcelona.

Comesaña Martínez, María Ángela (2001): "Tres cartas de Sorolla y un retrato de María Vinyals", *Museo de Pontevedra*, nº 55 (51-57).

Diego Otero, Estrella de (2009): *La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más*, Cátedra, Madrid.

Ezama, Ángeles (2014): "De aristócrata a socialista: María Vinyals, escritora, periodista y oradora", *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, vol. XC (231-263).

Gutiérrez Burón, Jesús (1987): *Exposiciones Nacionales de Pintura en España en el Siglo XIX*, Universidad Complutense, Madrid, 2 vols.

Kirkpatrick, Susan (2003): *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898-1931)*, Cátedra, Madrid.

López Fernández, María (2006): *La imagen de la mujer en la pintura española (1890-1914)*, Machado Libros, Boadilla del Monte (Madrid).

Mangini, Shirley (2001): *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*, Península, Barcelona.

Marco, Aurora (2007): *Diccionario de Mulleres Galegas [Das orixes a 1975]*, A Nosa Terra, Vigo.

Pereira Bueno, Fernando (2004): *A presenza das mulleres pintoras na arte galega: 1858-1936*, Edición do Castro, Sada (A Coruña).

Philippot Abeledo, Alfonso (2005): *El secreto de María Vinyals*, Litosprint, s. l.

Pico, Raquel C. (2016): "Descubriendo á esquecida marquesa roja", en <http://www.disquecool.com/2016/02/16/descubriendo-a-esquecida-marquesa-roja/>
Consultado: 03/05/2017.

TRANSFOR- MANDO DENDE A UNIVER- SIDADE

Diversidade sexual no
ámbito educativo

Área
5



O DEREITO A ESCOLLER O MEU NOME: DA TEORÍA A REALIDADE. O CASO DA ESCOLA POLITÉCNICA SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Díaz Casás, Vicente
Escola Politécnica Superior
Universidade da Coruña
vicente.diaz.casas@udc.gal

López Díaz, Ana Jesús
Oficina para a Igualdade de Xénero
Universidade da Coruña
oficina.igualdade@udc.es

RESUMO

En esta comunicación preséntase unha reflexión sobre a problemática das persoas trans na universidade española no que se refire á colisión entre o seu dereito a escoller o nome que mellor identifique o seu xénero, nome real, e o nome legal ou rexistral que figura no seu DNI. A través da experiencia da Escola Politécnica Superior da UDC analízanse algúns dos factores máis relevantes que interveñen o proceso de adaptación das estruturas universitarias á identidade de xénero das persoas e ponse de manifesto a necesidade de establecer un protocolo de actuación que permita ás persoas trans utilizar o seu nome real cando este non sexa coincidente co legal ou rexistral de tal xeito que se dea resposta rápida, efectiva e que preserve en todo momento o dereito á intimidade das persoas trans.

PALABRAS CLAVE

Persoas transexuais, universidade, identidade legal, identidade real, protocolo.

INTRODUCCIÓN

A transexualidade non é un fenómeno actual. Existiu desde sempre e en todas as culturas; e as respostas que a sociedade lle da a esta realidade son moi diversas, tanto no tempo como na xeografía. En esta comunicación utilizarase de maneira xeral a terminoloxía “persoas trans” para referirnos a todas aquelas persoas que se senten desconformes co sexo asignado no nacemento, independentemente dos cambios que decidan realizar e entendendo que non existe unha forma única de expresar a non conformidade de sexo ou xénero, senón que cada persoa o fai de acordo á súa idiosincrasia particular (Missé & Coll-Planas 2010)

A Constitución española recolle entre os dereitos fundamentais o dereito á dignidade da persoa e ao libre desenvolvemento da personalidade (Art. 10), e sinala explicitamente que debe garantirse o dereito á honra, á intimidade persoal e familiar e á propia imaxe (Art. 18). Porén, a transexualidade está catalogada desde 1980 como un trastorno mental, actualmente recibe o nome de trastorno da identidade de xénero ou disforia de xénero 1.

Esta catalogación como un trastorno mental implica que as persoas trans deben someterse a unha avaliación psiquiátrica para acceder a un tratamento hormonal ou cirúrxico e, no caso español, tamén para poder modificar a mención de sexo e nome nos documentos oficiais. Concretamente, a normativa para o cambio de nome e xénero no DNI require que se acrediten dous anos de tratamento médico² co fin de “... acomodar as súas características físicas ás correspondentes ao sexo reclamado”, así como un expediente instruído xudicialmente. Isto tradúcese nun período no que as identidades física e legal non concordan, o que supón un grave problema para a persoa transexual.

Recentemente distintas Comunidades Autónomas, entre elas Galicia³ aprobaron leis, que supuxeron notables avances para garantir a igualdade de trato e a non discriminación ás persoas LGTBI. Algunhas destas leis reflicten unha importante sensibilidade pola cuestión (Lei 2/2014 de Andalucía, Lei 11/2014 de Cataluña, Lei 2/2016 de Madrid, Lei 8/2016 de Murcia), recollendo dunha maneira explícita o dereito

¹ No DSM IV ou Manual diagnóstico e estatístico dos trastornos mentais aparece denominado como trastorno da identidade sexual. A partir do DSM-5, é recategorizado como disforia de Xénero. No CIE-10 (clasificación internacional de enfermidades da Organización Mundial da Saúde-OMS) segue a estar na categoría de transtorno mental.

² Lei 3/2007 de 15 de marzo reguladora da rectificación rexistral da mención relativa ao sexo das persoas.

³ Lei 2/2014, de 14 de abril, pola Igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia

destas persoas a seren identificadas e tratadas de acordo coa identidade de xénero libremente manifestada, sen necesidade de iniciar ningún tipo de trámite previo, como o proceso de rectificación rexistral da mención relativa ao sexo das persoas, regulado na Lei 3/2007, do 15 de marzo. Algunhas destas leis recollen criterios xerais de actuación para o ámbito universitario e instan a regular no mesmo sentido ás súas universidades.

Centrándonos xa no ámbito universitario, o Estatuto do Estudante Universitario⁴ ademais da condición socioeconómica recolle explicitamente o dereito do alumnado a non ser discriminado por razón de orixe racial ou étnica, sexo, relixión, convicción ou opinión, idade, discapacidade, nacionalidade, enfermidade, orientación sexual e identidade de xénero, idioma ou lingua, afinidade política e sindical, aparencia, sobrepeso ou obesidade (Art.4).

Por outra parte, o Consello de Goberno da Universidade da Coruña na sesión do 27 de maio de 2014 aprobou unha declaración institucional polo Día do Orgullo Lésbico, Gai, Transexual, Bisexual e Intersexual que se celebra o día 27 de xuño. A declaración apoia a lei aprobada no Parlamento galego pola igualdade de trato e non discriminación do colectivo LGTBI e mostra o seu rexeitamento «a calquera tipo de discriminación por razón de orientación sexual ou identidade de xénero»; ademais a Universidade comprométese a promover os cambios sociais precisos para que todos os colectivos poidan vivir e desenvolverse nas mesmas condicións de igualdade, liberdade e respecto.

A experiencia que presentamos en esta comunicación sitúase no contexto do período “transitorio” de dous anos de tratamento médico para levar a cabo a transformación da imaxe corporal, previo ao cambio legal de nome e xénero; pero tamén é aplicable a todas as persoas trans que deciden non someterse a ningunha intervención cirúrxica, e teñen dereito á libre expresión da súa identidade de xénero.

A disociación entre a aparencia física (identidade de xénero) e a identidade legal (identidade do DNI) xera problemas tanto na persoa transexual como no funcionamento dos procesos de identificación dos membros da comunidade universitaria. Estes problemas non son exclusivos do ámbito universitario; hai que ter en conta que o DNI é necesario no día a día, para poder pagar con tarxeta; recoller paquetes de correos; entrar en un centro oficial; alugar unha vivenda; acceder a ofertas de traballo (INEM) ou cobrar o subsidio por desemprego; asinar un contrato laboral; abrir unha conta bancaria; viaxar en avión ou en tren; saír do país para ir a outro; exercer o dereito ao voto; etcétera.

⁴ Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE de 31 de diciembre de 2010.

Obviamente sen cambio no DNI ningún documento oficial (no caso das universidades, expediente académico, actas, certificados, títulos...) pode rexistrar o novo nome, pero desde o punto de vista de responsabilidade social das universidades, é necesario dar cumprimento ao dereito das persoas trans de que a súa identidade de xénero sexa respectada: nome, rexistros, vestimenta así como actividades e espazos separados por xénero, garantindo a confidencialidade e o respecto á intimidade.

Centrándonos no dereito a usar o nome que mellor identifique o seu xénero, na Escola Politécnica Superior da UDC desenvolveuse nos últimos anos un protocolo de actuación para dar resposta “interna” a unha persoa trans, en proceso de cambio de sexo, matriculada no centro. A experiencia acadada foi compartida coa Oficina para a Igualdade de Xénero para o desenvolvemento de un protocolo aplicable a toda a Universidade da Coruña para dar resposta ás necesidades do colectivo LGTBI. Este protocolo afecta a toda a documentación non oficial que manexa o profesorado, alumnado e a administración para a identificación das persoas: listas de cualificacións, listas de persoas matriculadas, carné da biblioteca, correo electrónico... Somos conscientes de que existen máis problemas para as persoas trans como poden ser o uso de vestiarios ou baños entre outros; pero o primeiro paso, ao nos entender pasa por a libre elección do seu nome (Pereda n.d.).

O NOME NA UNIVERSIDADE

O nome e o elemento identificativo principal utilizado na universidade. Dende o punto de vista formal, o seu uso nas comunicacións dentro do ámbito da universidade podémolo dividir en dous bloques: comunicacións internas (realizadas entre o profesorado, alumnado e administración) e as comunicacións externas (da universidade á sociedade). Dentro das comunicacións internas, o nome emprégase na comunicación oral, nas comunicacións escritas (listaxes, por exemplo) así como nas distintas vías de comunicación telemática dado que tanto o correo electrónico como as plataformas de tele-ensino utilizan alias baseados nos nosos nomes. Pola súa parte, as comunicacións externas engloban o conxunto de certificacións/títulos cos que a universidade acredita feitos ou méritos dunha persoa concreta; de tal xeito que esa documentación posúe validez legal ante a sociedade.

As dificultades xorden cando non existe coincidencia entre o nome libremente escollido por unha persoa, en virtude do seu dereito á libre expresión do seu xénero e o nome legal que a identifica. Ademais, como xa se apuntou, o proceso de mudar o nome administrativo (DNI) non é un proceso rápido nin áxil, e que en algúns casos

as persoas trans non están dispostas a someterse á cirurxía de reasignación de sexo, co que non poderán mudar o seu DNI.

Así que no día a día nos podemos atopar con membros da comunidade universitaria que non teñan correspondencia entre o nome real e o nome administrativo; e esta situación pode manterse durante períodos de tempo que abranguen varios meses, varios anos (tipicamente alumnado) ou durante toda a súa vida laboral (PAS ou PDI que non se sometan a cambio legal do DNI). Isto ten como consecuencia un desaxuste que obriga, á persoa trans a ter que dar repetidamente explicacións da súa situación; causándolle en moitos casos altos niveis de estrés e vulnerándose repetidamente por parte da institución o dereito á súa intimidade. Esta situación debe eliminarse ou restrinxirse a o mínimo imprescindible.

Dende esa perspectiva debemos analizar os dous tipos de comunicacións; así mentres que as certificacións ou títulos, debido a o seu carácter legal, teñen que ir directamente ligadas á identidade legal da persoa, as demais comunicacións, de carácter interno, non están sometidas a estes condicionantes.

Convén ter en conta que o rexistro dos membros da comunidade universitaria (alumnado, PDI, PAS) realízase a través de bases de datos nas que cada persoa está ligada a un código e o nome é so un campo mais; polo tanto, dende o punto de vista do sistema de información da propia universidade, cada un/unha de nos temos asignado un número e o noso nome no é mais que un alias ou alcume para facer mais “amigable” o interface coas persoas. Isto mesmo ocorre en calquera administración, salvo casos puntuais, de países con sistemas obrigatorios de identificación da poboación, tipo DNI ou equivalente.

En este sentido, un elemento que caracteriza a nosa relación coas administracións ou as empresas, propio do século XXI, e que, para ben ou para mal, as persoas pasamos de ser identificadas a través do nome e apelido a ser identificadas de maneira inequívoca a través de un código alfa-numérico. Así que, actualmente (e de xeito crecente no futuro) o nome perde utilidade identitaria dentro dos sistemas de xestión da información, quedando relegado simplemente ás relacións interpersoais.

CONFRONTANDO A REALIDADE

No apartado anterior recóllese a situación dende o punto de vista teórico do valor do nome no eido universitario, porén na aplicación real téñense que abordar aspectos específicos que non sempre e doado resolver de forma eficaz. Aínda que a situación

que se amosa corresponde á vivida na Escola Politécnica Superior da Universidade da Coruña, pode ser extensible a todo o sistema universitario. A continuación analizamos algúns dos factores que se deben ter en conta:

As persoas

O primeiro factor a considerar é que non se trata de un mero cambio de nome, senón que temos unha persoa con un nome real, que se axusta á súa identidade de xénero pero que non se corresponde co nome legal ou rexistral. Esta persoa ten dereito á que se preserve a intimidade da súa decisión, e polo tanto a universidade ten que ter habilitado un sistema a través do que a persoa trans dea a coñecer á institución a súa situación. O sistema deberá ser público, difundido para que o coñeza toda a comunidade universitaria, así como o alumnado de novo ingreso no momento de facer a matrícula ou calquera persoa que, de maneira indefinida ou temporal, entre a formar parte da comunidade universitaria. Unha vez comunicada a situación á institución, a través de unha única persoa que actúe como interlocutora única, a universidade ten a obriga de preservar a intimidade da persoa trans evitando que se vexa na obriga de ter que volver a dar explicacións ou xustificación da mesma.

Non existe un protocolo de actuación

Os procesos de cambio de nome leváronse a cabo, tradicionalmente, de xeito que se evitara a súa visibilización e que foran tratados de xeito illado. Como se recolle na introdución os primeiros protocolos no eido da educación son recentes e os exemplos en universidade incipientes. Isto contraponse a un dos feitos máis relevantes: o proceso legal de cambio de nome é lento e pode demorarse cursos académicos; ademais hai persoas que non desexan someterse a tratamentos médicos e polo tanto non poden cambiar a súa identidade rexistral, pero teñen dereito a seren recoñecidos polo nome elixido que mellor identifique o seu xénero. Por tanto non é una situación transitoria, senón un proceso que se estende no tempo.

Cando non se dispón dun procedemento ou protocolo para abordar estas situacións, deixase en mans da vontade das persoas (profesorado, administración, decanatos...) a busca de solucións e, ademais, esta carencia dificulta a posibilidade de anticiparse ás necesidades, tocando afrontalas cando xa son un feito.

Por outra parte, a falla de un protocolo fai necesario, en primeiro lugar, ter que explicar a situación a mais persoas das que serían estritamente necesarias e, ademais, que estas podan introducir as súas "opinións" sobre o que sería necesario facer ou

as prioridades a establecer; metendo así “ruído” no sistema e dificultando o proceso. Así na experiencia presentada, tras algunha actuación fallida o conxunto das actuacións foron canalizadas directamente pola oficina do Reitor, conseguindo así centralizar as actuacións e reducindo o número de consultas e persoas implicadas.

Convén sinalar que, no caso que motivou esta comunicación, encontrámonos con un certo número de persoas que seguía a ver a situación, e ofrecía a súa opinión sobre ela, como un “capricho”, restándolle importancia ou incluso dificultando as actuacións cara unha solución. Se ben foi unha fracción moi reducida, que reflicte tamén os distintos puntos de vista da sociedade sobre a realidade LGTBI, a súa existencia fai aínda mais apremiante a consecución dun protocolo de actuación e, asociado a el, xornadas de educación, visibilización e concienciación da realidade LGTBI.

O sistema informático

Outra das grandes dificultades do proceso foi a tan manida resposta de “o sistema informático non o permite”. O proceso de cambio de nome, como xa se indicou, dende o punto de vista administrativo, tratábase de manter como algo excepcional e non foi hasta datas moi recentes que a administración, ante a demanda da sociedade, empezou a mudar a súa actitude e recoñecer abertamente a necesidade de protocolos e mecanismos eficientes para a súa xestión.

A principal necesidade que xorde en estes procedementos é a inclusión dun novo campo no sistema informatizado de xestión da universidade, que permita recoller tanto o nome legal como o real. Esta situación non é única do colectivo aquí considerado; tamén se da no caso das vítimas de violencia de xénero. Moitas veces co argumento das restricións orzamentarias que está a sufrir a universidade española estas necesidades adíanse ao desenvolvemento de novas plataformas de xestión, pero esta non é solución pois non dá resposta no curto prazo que demandan as persoas en estas situacións de especial vulnerabilidade.

O erro humano

No momento que no nome real non pode estar introducido no sistema informático, en igualdade de condicións que outros campos, iniciase un proceso manual de revisión e “parcheado” das distintas comunicacións que da lugar a numerosos erros que se van corrixindo *a posteriori*, unha vez que o se detectou o problema e por exemplo se publicou o nome rexital da persoa trans e unha lista na que debería aparecer o seu nome real.

O caso das plataformas dixitais como o correo electrónico, Moodle, redes, etc. sería, *a priori*, o elemento mais sinxelo de modificar; pois tanto os accesos como os medios de identificación baséanse nun alias; pero aínda neses casos, como o sistema en orixe non contempla estas situacións, sempre aparecen en algún momento referencias ao nome legal.

Desde a nosa experiencia, o punto crítico reside nas listaxes, onde os sistemas de xestión non contemplan este casos. Ademais confrontase a necesidade do profesorado de poder identificar a persoa que asiste ao exame, proba, práctica ou ás clases. Esta necesidade xa está resolta en universidades que emiten o carné universitario co nome real, pero é necesario establecer mecanismos áxiles que permitan non so recoller o nome, se non ir adaptando a fotografía ao posibles cambios da imaxe corporal.

En situacións na que se teñen que modificar manualmente as listaxes, moitas veces directamente polo profesorado involucrado, conflúen dous problemas: o posible erro humano e a divulgación do caso. Aínda que a actitude do profesorado foi sempre positiva, na día a día da actividade docente hai ocasións nas que se teñen que xerar listaxes e, ben por descoñecemento ou por omisión, publícanse listaxes sen o nome actualizado. Ademais, aínda que, como xa se sinalou, o desexable sería que unha única persoa fora a coñecedora do caso e de forma automática arranxárase a xestión administrativa, actualmente isto non é posible e faise necesaria a comunicación ao profesorado dos erros nas listaxes.

No caso da Escola Politécnica Superior, canalizouse todo a través da persoa da equipa directiva encargada de atención á diversidade, en este caso un dos firmantes da comunicación; e tratouse en todo momento de acadar un equilibrio entre o número de profesores ou profesoras a quen se lle comunicaba a situación e as posibilidades de erro na confección de listaxes de prácticas, grupos de traballo, etc. En este caso optouse por comunicar unicamente a situación ás persoas responsables de materias nas que a persoa trans estaba matriculada, o que implicaba a un total duns 10 PDIs por curso e, so puntualmente, nalgunha práctica, parcial, ou baixa en que a persoa responsable non estaba presente se produciron incidencias nas listaxes.

CONCLUSIÓNS

En esta comunicación presentouse unha reflexión sobre a problemática das persoas trans na universidade española no que se refire á colisión entre o seu dereito a escoller o nome que mellor identifique o seu xénero, nome real, e o nome legal ou rexistral que figura no seu DNI. A través da experiencia da Escola Politécnica Superior

da UDC analizáronse algúns dos factores máis relevantes que interveñen, e de algún xeito dificultan, o proceso de adaptación das estruturas universitarias á identidade de xénero das persoas e púxose de manifesto a necesidade de establecer un protocolo de actuación que permita ás persoas trans, polo menos no ámbito da propia universidade, utilizar o seu nome real cando este non sexa coincidente co legal ou rexistral de tal xeito que se preserve en todo momento o seu dereito á intimidade.

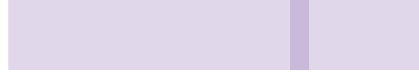
Consideramos tamén que o mero establecemento dun protocolo é claramente insuficiente para dar unha resposta eficiente ás necesidades que se nos están a presentar. E necesario dotar á comunidade universitaria de ferramentas que permitan resolver e automatizar o proceso: dende a necesidade dunha tarxeta universitaria áxil e adaptativa, ata un sistema informático eficiente e flexible que permita a comunicación automática do nome real en todos os ámbitos da universidade.

Todas estas actuacións téñense que focalizar nun único obxectivo: que o proceso sexa rápido en tódolos os sistemas de información e que sexa necesaria unha única comunicación inicial entre a persoa e a institución, sen necesidade de informar, comunicar ou explicar a situación a ningún outro membro da comunidade universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Coll-Planas, Gerard; Missé, Miquel (2010). El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad, Egales Editorial

Pereda, Cristina F., Los baños públicos, epicentro de una nueva lucha por los derechos civiles en Estados Unidos | Estados Unidos | EL PAÍS. *El País*. Available at: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/04/29/estados_unidos/1461959774_652905.html [Accessed June 13, 2017].



EL DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE ORIENTACIÓN SEXUAL EN EL MUNDO DEL TRABAJO

López Arranz, M^a Asunción. Investigadora principal

Derecho Público

Universidad de A Coruña

a.larranz@udc.es

Millor Arias, M^a del Pilar. Coautora

Profesora Honoraria

Universidad de A Coruña

p.millor@udc.es

RESUMEN

El núcleo central de la comunicación analiza las diferentes discriminaciones que las mujeres pueden llegar a sufrir en el mundo laboral por su orientación sexual. Tanto la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad han sido a lo largo de la historia objeto de rechazo social y también de discriminación laboral. La prohibición de discriminación tiene su reflejo jurídico en el artículo 14 de la Constitución Española de 1978 y en la Directiva 2000/78/CE del Consejo Europeo, de 27 de noviembre. Ambas legislaciones pretenden establecer un marco legal de igualdad en el acceso al empleo y en las condiciones de trabajo para un colectivo que encuentra enormes dificultades para ello. Por otra parte, y en un intento de igualar y proteger, el Código Penal establece un artículo dentro de los derechos de los trabajadores y las trabajadoras en el que se prevén sanciones por este tipo de discriminación.

PALABRAS CLAVE

Mujer, sexualidad, discriminación, trabajo.

SUMARIO. I. Introducción. II. Tratamiento jurídico legal de la discriminación por razón de orientación sexual en la regulación internacional, europea y española. III.

La discriminación por orientación sexual en las relaciones laborales. IV. Conclusiones. V. Bibliografía.

I. INTRODUCCIÓN

La sociedad española ha experimentado profundos cambios sociales, culturales, económicos y también demográficos en los últimos tiempos, principalmente el avance ha sido en la lucha por la igualdad de género. Sin embargo es necesario seguir avanzando hacia este objetivo, dado que los indicadores persisten hoy día en asimetrías no justificadas. Así se ha podido comprobar que el acceso de las mujeres al mercado de trabajo en España, entre el 2007 y el 2012, ha sido de una fuerte alza de las tasas femeninas de empleo, pero desde ese año la evolución creciente se ha detenido e incluso se ha iniciado un cierto descenso¹. Si bien las mujeres sufren, como hemos podido comprobar, una discriminación por razón de género en el mundo laboral, esta es mayor cuando se añade una diferente orientación o identidad sexual. Existe realmente un patriarcalismo, machismo y androcentrismo en nuestras empresas y por consiguiente en el mercado laboral, por lo que todo aquello que difiera de este rol es susceptible de ser discriminado. Todo ello lleva consigo que este colectivo permanezca en muchas ocasiones en la sombra bajo determinadas profesiones estereotipadas y que no permitan conocer la situación real de la discriminación que sufren estas trabajadoras.

El trabajo que aquí se presenta es un estudio que quiere hacer visible esta doble discriminación que sufren las mujeres, y al mismo tiempo analizar cómo se encuentra regulada la protección de estos colectivos en la normativa, tanto nacional como internacional, así como también las diversas discriminaciones que estas trabajadoras sufren, tanto en el acceso al trabajo como posteriormente a lo largo de su vida laboral.

La metodología utilizada es la jurídico-social a través del estudio de las diferentes legislaciones nacionales e internacionales, así como de la jurisprudencia española y la doctrina.

II. TRATAMIENTO JURÍDICO LEGAL DE LA DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE ORIENTACIÓN SEXUAL EN LA REGULACIÓN INTERNACIONAL, EUROPEA Y ESPAÑOLA

La primera regulación internacional que vamos a analizar sobre la materia es el Pacto Mundial o Pacto Global de Naciones Unidas (ONU)² que, en la lucha por los derechos

¹ Véase Consejo Económico y Social España, *“La participación laboral de las mujeres en España”*, Colección Informes núm. 5, 2016, pág. 29-30.

² Fue anunciado por el secretario general de las Naciones Unidas Kofi Annan en el Foro Económico Mundial (Foro de Davos) en su reunión anual de 1999.

humanos y laborales pide a las empresas adoptar, apoyar y promulgar, dentro de su esfera de influencia un conjunto de valores fundamentales en las áreas, entre otras, de derechos humanos y normas laborales. Entre ellos se encuentran principalmente aquellos que reconocen los derechos contra la discriminación por razón de orientación e identidad sexual. Así, señala que “las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales, reconocidos internacionalmente, dentro de su ámbito de influencia»³. También señala que las empresas deben asegurarse de no ser “cómplices en la vulneración de los Derechos Humanos”⁴. Asimismo contempla que “las empresas deben apoyar la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y la ocupación”⁵.

En materia de igualdad la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se ha manifestado sobre la discriminación en el lugar de trabajo por motivos de orientación sexual en su informe sobre la igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean⁶. En él se señala que “las personas cuya orientación sexual no se ciñe a los modelos establecidos e imperantes pueden ser objeto de violencia verbal, psicológica y física, amén de ser blanco de manifestaciones de odio. La homosexualidad es ilegal en varios países, y en muchos de ellos se pena con castigo corporal o prisión”⁷. También, señala la OIT que “los empleados y las empleadas pueden sufrir discriminación en el lugar de trabajo si consta o se sospecha que son lesbianas, gays, bisexuales o transexuales (LGBT)”⁸. Por otra parte se ha podido comprobar a través del informe que “las instituciones y los mecanismos de derechos humanos de ámbito nacional o internacional otorgan cada vez mayor importancia a la lucha contra la discriminación basada en la orientación sexual”⁹.

Por lo que respecta a la regulación Comunitaria hemos de señalar que ya desde 1984 se viene manifestando el Parlamento Europeo sobre la discriminación por orientación sexual en el lugar de trabajo; en 1991 la Comisión Europea y el Consejo Europeo hacen una recomendación sobre la protección de la dignidad del hombre

³ Véase su principio número 1.

⁴ Véase su principio número 2.

⁵ Véase su principio número 6.

⁶ CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). “*La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean*”. INFORME DEL DIRECTOR GENERAL. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo.. Ginebra. 96 .a reunión, 2007. Informe I (B)

⁷ Véase su apartado 155.

⁸ Véase su apartado 156.

⁹ Véase su apartado 157.

y de la mujer; en 1994 el Parlamento Europeo dicta una Resolución sobre la igualdad de derechos para homosexuales y lesbianas. Posteriormente la Unión Europea publicó la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre del 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en empleo y la ocupación¹⁰. La directiva establece en su preámbulo que “de conformidad con el principio de subsidiariedad contemplado en el artículo 5 del Tratado CE, los objetivos de la presente Directiva, en particular el establecimiento en la Comunidad de un marco para la igualdad en el empleo y la ocupación, no pueden alcanzarse de manera suficiente por los Estados miembros. Por consiguiente, pueden lograrse mejor, debido a la dimensión y repercusión de la acción propuesta, en el ámbito comunitario. Conforme al principio de proporcionalidad tal y como se enuncia en el mencionado artículo, la presente Directiva no excede de lo necesario para alcanzar dicho objetivo”¹¹. Es de gran importancia la publicación de esta Directiva que obliga a todos los países miembros y tiene como objetivo principal “establecer un marco general para luchar contra la discriminación por motivos de religión o convicciones, de discapacidad, de edad o de orientación sexual en el ámbito del empleo y la ocupación, con el fin de que en los Estados miembros se aplique el principio de igualdad de trato”¹².

Cuadro 1. Legislaciones que vedan la discriminación basada en la orientación sexual

Ámbito: prohibición general de la discriminación basada en la orientación sexual	
Australia	Ley, de 1986, de la Comisión de los Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades
Bulgaria	Ley, de 24 de septiembre de 2003, sobre la protección contra la discriminación
Canadá	Ley de Derechos Humanos, en su tenor enmendado el 20 de junio de 1996
República de Corea	Ley núm. 6481, de mayo de 2001, de la Comisión Nacional de Derechos Humanos
Ecuador	Constitución Política de la República del Ecuador, de 5 de junio de 1998 (artículo 23)
Fiji	Ley núm. 13, de 1997, de Reforma Constitucional
Nueva Zelanda	Ley núm. 82, de 10 agosto de 1993, sobre derechos humanos

¹⁰ DOCE de 2 de diciembre de 2000.

¹¹ Véase su preámbulo apartado 37.

¹² Véase su art. 1.

Ámbito: prohibición de discriminación en el empleo basada en la orientación sexual	
Croacia	Ley del Trabajo, de 1995, en su tenor enmendado en 2003
Dinamarca	Ley núm. 756, de 2004, sobre a la prohibición de la discriminación en el mercado laboral
Eslovaquia	Ley núm. 365, de 2004, sobre antidiscriminación
Eslovenia	Ley sobre relaciones de empleo, de 24 de abril de 2002
Finlandia	Ley núm. 21, de 2004, sobre no discriminación
Israel	Ley núm. 5748, de 1988, sobre empleo (igualdad de oportunidades)
Hungría	Ley CXXV, de 22 diciembre de 2003, sobre igualdad de trato y promoción de la igualdadde oportunidades
Lituania	Ley núm. IX-926, Código del Trabajo, de 4 junio de 2002
Malta	Reglamento de 2004 sobre la igualdad de trato en el empleo
Noruega	Ley núm. 62, de junio de 2005, sobre el entorno laboral
Reino Unido	Normativa sobre la igualdad en el empleo (orientación sexual), 2003 (núm. 1661)
Sudáfrica	Ley sobre la Igualdad en el Empleo (núm. 55), de 1998, en su tenor enmendado en 2006
Suecia	Ley núm. 479, de 2005, que enmienda la Ley núm. 133 de 1999, que prohíbe la discriminación en la vida laboral debido a la orientación sexual
Timor-Leste	Reglamento núm. 2002/5 sobre el establecimiento de un Código

Fuente: OIT.

No debemos olvidar lo contemplado en la Carta de Derechos Fundamentales de UE¹³, en la que se reconocen una serie de derechos personales, civiles, políticos, económicos y sociales a los ciudadanos Comunitarios. Y además se prohíbe cualquier discriminación incluida la derivada de orientación sexual¹⁴. También es importante recordar la Resolución del Parlamento Europeo del 2006 sobre homofobia en Europa del 18 de enero de 2006¹⁵. Posteriormente, en el año 2007, el Parlamento Europeo solicitó a la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea la elaboración de un informe sobre el colectivo LGTB¹⁶. El motivo por el que se llevó a cabo el estudio fue comprobar la situación

¹³ DOCE de 18 de diciembre de 2000.

¹⁴ Véase su art. 21.

¹⁵ Perales, Ascensión Elvira, La interdicción de discriminación por razón de orientación sexual e identidad sexual en el ámbito internacional, Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables, pág. 359-363.

¹⁶ Agencia de Derechos Fundamentales de UE (2009). Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation in the EU Member States Synthesis Report. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la UE. Disponible en la dirección web <http://tinyurl.com/jb823it>.

de estos colectivos en los Estados miembro de la UE dados los brotes xenófobos que se estaban produciendo, y al mismo tiempo buscar una solución para los mismos y visibilizar la situación de discriminación en el empleo de este colectivo¹⁷. Los datos demostraron la escasez de denuncias y la poca fuerza con que se tramitaban las presentadas. Posteriormente el Parlamento Europeo se volvió a manifestar en la Resolución de 24 de mayo de 2012, sobre la lucha contra la homofobia en Europa¹⁸.

La primera regulación en España en reconocer el derecho a la igualdad es la Constitución Española (CE), de 6 de diciembre de 1978,¹⁹ reconoce que todos los españoles “son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, **sexo**, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”²⁰. En materia laboral el Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores²¹, reconoce el derecho de las trabajadoras “a no ser discriminadas directa o indirectamente para el empleo, o una vez empleadas, por razones de sexo, estado civil, edad dentro de los límites marcados por esta ley, origen racial o étnico, condición social, religión o convicciones, ideas políticas, **orientación sexual**, afiliación o no a un sindicato, así como por razón de lengua, dentro del Estado español”²². Igualmente, y de forma general, se reconoce el derecho a la no discriminación en las relaciones laborales “se entenderán nulos y sin efecto los preceptos reglamentarios, las cláusulas de los convenios colectivos, los pactos individuales y las decisiones unilaterales del empresario que den lugar en el empleo, así como en materia de retribuciones, jornada y demás condiciones de trabajo, a situaciones de discriminación directa o indirecta desfavorables por razón de edad o discapacidad o a situaciones de discriminación directa o indirecta por razón de **sexo**...”²³. Un avance importante en España fue la promulgación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres²⁴, en la que se contempla como ámbito de aplicación que “todas las personas gozarán de los derechos derivados del principio de igualdad de trato y de la prohibición de discriminación por razón de sexo”²⁵.

¹⁷ Véase a Cruz Villalón, J., “Los intersticios de penetración de la prohibición de discriminación en el derecho comunitario,” en AA.VV. la igualdad de trato en el derecho comunitario laboral, Aranzadi (Pamplona, 1997), pág. 57.

¹⁸ DOCE de 13 de septiembre de 2013.

¹⁹ BOE de 29 de diciembre de 1978.

²⁰ Véase su art. 14.

²¹ BOE de 24 de octubre de 2015.

²² Véase su art. 4.2.c.

²³ Véase su art. 17.1.

²⁴ BOE de 23 de marzo de 2007.

²⁵ Véase su art. 2.

Desde un ángulo penal también la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal²⁶ califica como delito grave la discriminación laboral por razón de sexo²⁷.

La situación española no difiere especialmente de la que sufre este colectivo en el resto de los países de la UE. A pesar del reconocimiento legislativo de sus derechos la discriminación laboral sigue siendo importante²⁸.

III. LA DISCRIMINACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL EN LAS RELACIONES LABORALES

La conquista por incorporarse al mundo laboral de la mujer es una lucha todavía inconclusa. Para las mujeres el paso de lo privado a lo público y el cambio de los roles tan arraigados en nuestra sociedad continua siendo un objetivo a alcanzar²⁹. De manera que, nos encontramos todavía en una transición a medio hacer, ya que ni la mujer se ha incorporado totalmente al mercado de trabajo ni los hombres a la corresponsabilidad. Tampoco empresas e instituciones públicas se han implicado en esta labor, en los albores del siglo XXI. Partiendo de la premisa de que la mujer tiene mucho más difícil el acceso al mercado de trabajo que el hombre, en general, la situación de la mujer cuya orientación sexual es diferente a los cánones tradicionales es todavía mayor. Así, nos encontramos con que la discriminación derivada de la orientación sexual en el mundo de las relaciones laborales se puede producir en diferentes momentos, en el momento del acceso al empleo o posteriormente cuando ya se encuentra en el mismo.

En el primer caso, cuando la trabajadora pretende acceder al mundo del trabajo se puede ver afectada por determinados prejuicios sociales, como que se presume una falta de aptitud para determinados trabajos a causa de una orientación sexual, homosexual, bisexual o transexual. La forma de llevar a cabo esta discriminación inicial suele ser muy sutil a través de las entrevistas o encuestas de trabajo con un marcado tinte discriminatorio lo que atenta contra un derecho fundamental recogido en la Constitución Española, como es el derecho a la intimidad de la trabajadora³⁰. Contra

²⁶ BOE de 24 de noviembre.

²⁷ Véase su art. 314.

²⁸ Véase Montoya Melgar, Alfredo, "La protección constitucional de los derechos laborales", AA.VV., *Derecho del trabajo y de la seguridad social en la constitución, centro de estudios constitucionales*, Madrid 1980, pág. 293..

²⁹ Véase a Pérez del Río, Teresa, *La Prohibición de discriminación en las condiciones de trabajo formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres*, (2006), Pág. 9-10..

³⁰ Véase su art. 18.

ello no cabe esgrimir el principio de la libertad de empresa³¹, dado que estaríamos atentando contra uno de los principios protegidos por nuestra Constitución bajo el rótulo de los principios fundamentales de la persona, que es el de la intimidad, cosa que no ocurre con el de libertad de empresa³². El derecho a la intimidad por tanto habrá de estar protegido por los poderes públicos tal y como dispone la Constitución, de modo que, estos tendrán que “promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas en el marco del Estado social y democrático de derecho”³³.

De este modo el derecho a la intimidad y por tanto a no ser discriminada por razón de orientación sexual estará protegido constitucionalmente³⁴. La discriminación por orientación sexual de las mujeres en el acceso al empleo supone que esta se produzca antes de que se perfeccione el contrato de trabajo, por lo que existe una importante dificultad a la hora de defender estos derechos en el ámbito de la jurisdicción social. La Ley 36/2011, de 10 de octubre de la Jurisdicción Social³⁵ señala que “los órganos jurisdiccionales del orden social conocerán de las cuestiones litigiosas que se promueven entre empresarios y trabajadores como consecuencia del contrato de trabajo”³⁶. Se entiende por tanto que la Ley ampara las posibles violaciones que se produzcan como consecuencia del contrato, entre las que se encuentran el acceso al mismo, incluyéndolo dentro del proceso de tutela de derechos fundamentales³⁷. También la Ley 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Infracciones y Sanciones en el orden social³⁸, protege contra este tipo de discriminaciones, como infracciones graves “establecer condiciones, mediante publicidad, difusión o por cualquier otro medio, que constituyan discriminaciones favorables o adversas para el acceso al empleo, por motivos de raza, **sexo**, edad, estado civil, religión, opinión política...etc.”³⁹.

En segundo lugar la discriminación de la mujer por orientación sexual se puede producir una vez formalizado el contrato y esto supondrán que tengan condiciones de

.....
³¹ Véase su art.30.

³² Véase Chacartegui Javega, C., *Discriminación y orientación sexual del trabajador*, Lex Nova, (Valladolid, 2001), pág.99.

³³ Véase su art. 9.2.

³⁴ Véase a Alonso Mellado, C. L, “Constitución, Tratados Internacionales y Derecho del Trabajo”, *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*, núm. 5,1/2015, pág. 2-8

³⁵ BOE de 11 de octubre de 2011.

³⁶ Véase su art. 2.a.

³⁷ Véase su art. 2.f.

³⁸ BOE de 8 de agosto de 2000.

³⁹ Véase su art. 16.2.

trabajo diferentes. La orientación sexual de la trabajadora puede ser causa de discriminación produciendo la modificación de las condiciones de trabajo en perjuicio de la trabajadora lo que atentaría contra el principio de no discriminación recogido en el artículo 17 del Estatuto de los Trabajadores. Estas discriminaciones pueden inferir directamente sobre una disminución salarial, sobre las posibilidades de promoción en el empleo, e incluso en el despido. Así, si la brecha salarial entre hombres y mujeres está en un 24% a esta hay que sumarle entre un 7% y 10% por causa de la orientación sexual⁴⁰.

Como medio de protección en el caso de los despidos discriminatorios por orientación sexual le serían de aplicación las normas de los despidos discriminatorios de la Ley de la Jurisdicción Social. En este aspecto el Tribunal Constitucional ha señalado, entre otras, en la sentencia 39/2002 de 14 de febrero, y 41/2006, de 4 de marzo, en las que sienta doctrina sobre el principio de no discriminación señalando que “el artículo 14 de la CE no se agota en la cláusula general de igualdad sino que se refiere a la prohibición de una serie de motivos o razones concretas de discriminación que no supone una lista cerrada, el Tribunal ha declarado la ilegitimidad de tales discriminaciones...”⁴¹.

CONCLUSIONES

Primera. En la lucha contra la discriminación basada en la orientación e identidad sexual de las trabajadoras es importante destacar la prolifera legislación internacional y, sobre todo, europea, para integrar a este colectivo en el mercado de trabajo.

Segunda. En relación a la tutela del derecho a la igualdad y a la no discriminación laboral del colectivo LGBT en el derecho español aunque importante, todavía se muestra insuficiente.

Tercera. En cuanto a la posibilidad de discriminación laboral de este colectivo, aunque son dos los principales momentos en que se produce, es el primero de ellos, el acceso, el más importante, dado que esta discriminación ya no les permite entrar en el mercado de trabajo y demostrar sus capacidades.

⁴⁰ Véase Aláez Aller, Ricardo, Lóngas García, Juan Carlos y Ullibarri Arce, M., Discriminación salarial por sexo: un análisis del sector privado y sus diferencias regionales en España, Investigaciones Regionales 3 (2003) pág. 5-8.

⁴¹ Véase a Álvarez Alonso, Diego, “Despidos discriminatorios por razón de orientación sexual: comentario a STC 41/2006, de 13 de febrero”, *Repertorio Aranzadi del Tribunal Constitucional*, nº 10, 2006, pág. 13-36

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Derechos Fundamentales de UE (2009). Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation in the EU Member States Synthesis Report. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la UE. Disponible en la dirección web <http://tinyurl.com/jb823lt>.

Alález Aller, Ricardo, Lóngas García, Juan Carlos y Ullibarri Arce, Miren, Discriminación salarial por sexo: un análisis del sector privado y sus diferencias regionales en España, *Investigaciones Regionales* 3 (2003).

Álvarez Alonso, Diego, "Despidos discriminatorios por razón de orientación sexual: comentario a STC 41/2006, de 13 de febrero", *Repertorio Aranzadi del Tribunal Constitucional*, nº 10, 2006,.

Alonso Mellado, Carlos L, "Constitución, Tratados Internacionales y Derecho del Trabajo", *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*, núm. 5,1/2015.

Chacartegui Javega, Consuelo, *Discriminación y orientación sexual del trabajador*, Lex Nova, (Valladolid, 2001).

CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). "La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean". INFORME DEL DIRECTOR GENERAL. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo.. Ginebra. 96 .a reunión, 2007. Informe I (B)

Consejo Económico y Social España, *La participación laboral de las mujeres en España*, Colección, Informes núm. 5, 2016.

Cruz Villalón, Jesús, "Los intersticios de penetración de la prohibición de discriminación en el derecho comunitario, "en AA.VV. *la igualdad de trato en el derecho comunitario laboral*, Aranzadi (Pamplona, 1997).

Montoya Melgar, Alfredo, "La protección constitucional de los derechos laborales", en AA.VV., *Derecho del trabajo y de la seguridad social en la constitución, centro de estudios constitucionales*, Madrid 1980.

Perales, Ascensión Elvira, La interdicción de discriminación por razón de orientación sexual e identidad sexual en el ámbito internacional, *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables*.

Pérez del Río, Teresa, La Prohibición de discriminación en las condiciones de trabajo formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres, (2006).



Comité científico

Área 1. Prácticas docentes innovadoras con perspectiva de xénero nas aulas universitarias

Ana María Aba Catoira. Universidade da Coruña
Ascensión Cambrón Infante. Universidade da Coruña
Encarnación Carmona Cuenca. Universidad de Alcalá
Isabel Diz Otero. Universidade de Santiago de Compostela
Victoria Aurora Ferrer Pérez. Universitat de les Illes Balears
Sara García Cuesta. Universidad de La Laguna
Cristina López Villar. Universidade da Coruña
María José Mosquera González. Universidade da Coruña
Manuela Palacios González. Universidade de Santiago de Compostela
María Inmaculada Pastor Gosálbez. Universitat Rovira i Virgili
Ana M^a Porto Castro. Universidade de Santiago de Compostela
Coral del Río Otero. Universidade de Vigo
Paula Rodríguez Modroño. Universidad Pablo Olavide

Área 2. Experiencias da inclusión de xénero noutras etapas educativas

Alicia Arias Rodríguez. Universidade da Coruña
Neves Arza Arza. Universidade da Coruña
Ánxela Bugallo Rodríguez. Universidade da Coruña
María Carreiro Otero. Universidade da Coruña
Irene Fernández Piñeiro. Instituto de Investigaciones Acrobiológicas - CSIC
Pacuala García Martínez. Universitat de València
Nélida Lamelas Castellanos. Universidade de Santiago de Compostela
Marta Macho Stadler. Euskal Herriko Unibertsitatea
María Carmen Martínez Rodríguez. Misión Biológica de Galicia - CSIC
Trinidad Núñez Domínguez. Universidad de Sevilla
Saleta de Salvador Agra. Universidade de Vigo
Joana Silva Magalhães. Instituto de Investigación Biomédica da Coruña
Ana Dorotea Tarrío Tobar. Universidade da Coruña
Raquel Trillo Lago. Universidad de Zaragoza
Pedro Vega Marcote. Universidade da Coruña

Área 3. Comunicación inclusiva: o uso da linguaxe e as imaxes na docencia

Consol Aguilar Ródenas. Universidad de Castellón
Mercedes Bengoechea Bartolomé. Universidad Alcalá de Henares
Olga Castro Vázquez. Aston University
María Jesús Fariña Busto. Universidade de Vigo
Ana Bringas López. Universidade de Vigo
Isabel Menéndez Menéndez, Universidad de Burgos
Ana Rey Cao. Universidade de Vigo
Yolanda Rodríguez Castro. Universidade de Vigo
Sara Vierna Fernández. Universitat de València

Área 4. Perspectivas feministas na investigación universitaria: aportacións epistemolóxicas e metodolóxicas

María Xosé Agra Romero. Universidade de Santiago de Compostela
Mercedes Alcañiz Moscardó. Universitat Jaume I
Carmen Blanco García. Universidade de Santiago de Compostela
Ana Bringas López. Universidade de Vigo
Núria Camps Mirabet. Universitat de Lleida
Rosa Cobo Bedía. Universidade da Coruña
Águeda Gómez Suárez. Universidade de Vigo
María Lameiras Fernández. Universidade de Vigo
Laura M^a Lojo Rodríguez. Universidade de Santiago de Compostela
Rita Radl Philipp. Universidade de Santiago de Compostela
Mercedes del Río Merino. Universidad Politécnica de Madrid
María Xosé Rodríguez Galdo. Universidade de Santiago de Compostela
Montserrat Villarino Pérez. Universidade de Santiago de Compostela
Ana Vilellas Ariño. Universitat Autònoma de Barcelona
Remedios Zafra Alcaraz. Universidad de Sevilla

Área 5. Diversidade sexual no ámbito educativo.

María del Carmen López Anierte. Universidad de Murcia
Araceli Torres Miño. Universidade da Coruña



