

El género y su transversalización en la educación (formal y no formal), en la familia y en el deporte

Carolina Hamodi Galán
Laura Álvaro Andaluz
(Coordinadoras)



Dykinson, S.L.

El género y su transversalización en la educación (formal y no formal), en la familia y en el deporte

Carolina Hamodi Galán
Laura Álvaro Andaluz
(Directoras)

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

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

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

© Los autores
Madrid, 2023

ISBN: 978-84-1170-399-4

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
1. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	14
1.1 INVESTIGACIÓN	14
1.1.1 Educación para el desarrollo de una ciudadanía global inclusiva con la diversidad sexual	14
1.1.2 Didáctica de la igualdad de género en educación infantil. Un estudio de caso	19
1.1.2 La filosofía educativa en puerto y méxico y su efecto en la construcción del género: 1900-1930	24
1.1.4 Hacia una educación sexual integral desde la primera infancia: Representaciones y prácticas pedagógicas en el contexto chileno.....	29
1.1.5 Evaluación de un programa coeducativo en Educación Infantil Coe y Duca: compartiendo los juguetes.....	35
1.1.6 Pedagogía feminista para la construcción de nuevas subjetividades docentes: Formación feminista del profesorado.....	40
1.1.7 Dispositivos educativos para fomentar vocaciones científicas con perspectiva de género. Revisión de literatura.....	46
1.1.8 Evaluación del aumento de la escolarización de niñas en la comunidad de mansalia (guinea bisáu) en los proyectos de tierra sin males, soguiba y nodeco.....	52
1.1.9 Tú a humanidades, yo a las STEM. Un estudio de caso en un aula de primaria de la provincia de alicante	58
1.1.10 Relaciones intergeneracionales de ocio físico y digital compartido en centros educativos de La Rioja desde una perspectiva de género.	68
1.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	77
1.2.1 El universo de la igualdad. Itinerario coeducativo en educación infantil.....	77
1.2.2 Iguallywood: Una experiencia de cine	86
1.2.3 Experiencia en un centro educativo de educación primaria: Mujeres canarias con valor.....	96
1.2.4 Yo me sumo a la igualdad: Un proyecto piloto en educación infantil y primaria	100
1.2.5 Las mujeres de nuestra vida: Proyecto de igualdad. Evolución y cambio en educación primaria	103
1.2.6 Desarrollo del cuestionario de actitudes hacia la identidad sexual en la infancia para entornos educativos.....	108
1.2.7 “Así soy yo”: Un proyecto coeducativo para fomentar nuevas masculinidades desde la infancia	113
1.2.8 La enseñanza invertida en el aula de audición y lenguaje: nuevos horizontes metodológicos.....	118

1.2.9 La normativa educativa referida al alumnado con bajo desempeño funcional: Experiencia expositiva del alumnado del grado en educación primaria.....	124
1.2.10 La inclusión de referentes femeninos en el currículum formal de primaria: una experiencia desde la asignatura de lengua extranjera (inglés)	129
1.2.11 Género y diversidad en la formación inicial de las futuras educadoras/es de párvulo en Chile.....	134
1.2.12 Trabajar la diferencia a través de un cuento: una experiencia educativa escuela- familia.....	140
2. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	145
2.1. INVESTIGACIÓN:.....	145
2.1.1. Análisis de los estereotipos sexistas y de las diferencias de habla entre chicas y chicos de eso y bachillerato	145
2.1.2 La influencia de SKOLAE en el uso de lenguaje inclusivo en el profesorado de secundaria de lengua castellana y literatura	151
2.1.3 La reproducción de las desigualdades de género en las trayectorias formativas de la formación profesional: una revisión sistemática	157
2.1.4 Comprensión de la educación no sexista en ámbitos técnico profesionales a través de códigos develados en la cotidianidad del aula.....	164
2.1.5 Influencia de las experiencias físico-deportivas en la decisión de las adolescentes de estudiar cafd. Importancia de la educación física escolar.	170
2.1.6 El papel de las emociones en las relaciones de violencia de género en la adolescencia.....	177
2.1.7 Masculinidad patriarcal y práctica prostitucional. Las necesidades de educación sexual que revelan los hombres que comentan su actividad prostitucional en foros especializados.....	183
2.1.8 Educación sexual para promover un desarrollo psico-sexual saludable y prevenir la demanda de prostitución.....	189
2.1.9 Discusiones respecto el abordaje de las identificaciones sociales de las y los jóvenes/ ADOLESCENTES EN el contexto escolar.....	194
2.1.10 Educación para la igualdad: los estereotipos en los libros de ELE para italohablantes	201
2.1.11 Evaluación, seguimiento y revisión de la implantación de los planes de igualdad en centros educativos de la provincia de Huesca	208
2.1.12 El género en las representaciones de futuro de estudiantes de la educación secundaria para jóvenes y adultos en mendoza, argentina.....	213
2.1.13 Validación de dos cuestionarios para el estudio de los estereotipos de género asociados a las actividades físico-deportivas	216
2.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA:.....	225
2.2.1. El Método Ingenias.....	225
2.2.2 Fomentando la educación sexual integral: Proyecto LoveAct	231

2.2.3 El papel y la representación femenina a través de la revolución industrial: una propuesta de innovación didáctica a través del aprendizaje basado en problemas.	236
2.2.4 Revisión del currículo oficial de historia de la literatura española y universal desde una perspectiva feminista	240
3. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA / UNIVERSITARIA.....	245
3.1 INVESTIGACIÓN:.....	245
3.1.1. ¿Por qué no educamos en igualdad? luchas, tensiones y resistencias	245
3.1.2 Los sexenios de investigación en las STEM: un análisis con perspectiva de género	249
3.1.3 Escrutando las guías docentes de los grados en ciencias políticas y de la administración de la universidad Pablo de Olavide (UPO) con perspectiva de género....	256
3.1.4 Cuerpos, género y educación: ¿Hablamos de gordofobia?	264
3.1.5 Docencia con enfoque de género en las aulas de Universidad de Las Américas: estudio cualitativo para comprender representaciones y sesgos de género del profesorado universitario y diseñar propuesta para sensibilización e incorporación del enfoque de género en prácticas docentes universitarias	271
3.1.6 Propuesta didáctica para visibilizar los aportes de mujeres a la química farmacéutica.....	277
3.1.7 El género en las alocuciones de una emisora del <i>movimiento</i> como forma biopolítica de represión franquista: <i>Radio Elche</i>	283
3.1.8 Género, formación permanente del profesorado e innovación educativa: la acción del centro riojano de innovación educativa.....	289
3.1.9 La educación no sexista en Chile: desafíos y reflexiones para la educación superior	298
3.1.10 Proyecto Indisciplinadas. Creación contemporánea y perspectiva de género en la educación	303
3.1.11 Percepción del sesgo de género en el ámbito de la docencia universitaria en psicología.....	308
3.1.12 Miradas a la participación y el género en las aulas universitarias	314
3.1.13 La coeducación a examen: despatriarcalizar y descolonizar la formación inicial de profesorado.....	319
3.1.14 Calidad de vida en mujeres con dismenorrea en la Universidade Da Coruña	326
3.1.15 Validez de contenido y fiabilidad de una escala de conciencia de género para estudiantes de fisioterapia en una universidad catalana	331
3.1.16 La igualdad de género en la universidad desde la perspectiva de la legislación ...	337
3.1.17 El espejo, actividad académica reflexiva sobre el uso de Instagram en la preadolescencia	344
3.1.18 El poder transformador de la agencia de las mujeres desde la educación, para el desarrollo	350

3.1.19 (Des)encuentros del espacio etnográfico: repensando los procesos educativos en la práctica del trabajo social desde lo queer	356
3.1.20 Docencia universitaria con perspectiva de género en sociología: alumnado y resistencias	362
3.2. EXPERIENCIA EDUCATIVA:.....	365
3.2.1 Mujeres indígenas en la educación superior: Experiencia educativa con perspectiva de género	365
3.2.2 Educación para el desarrollo sostenible: la literatura y cultura hispánica con perspectiva de género en la universidad	372
3.2.3 Creación de un prototipo de emprendimiento para evitar la deserción de estudiantes universitarias de trabajo social en Buga, Colombia	377
3.2.4 Cambiar el paradigma del liderazgo en la educación universitaria: el caso de Homeward Bound	383
3.2.5 Una experiencia de historia social de género a través de un proyecto de innovación en la universidad: <i>Corresponsales de la Historia</i>	389
3.2.6 Formando en la prevención de la violencia sexista a los futuros maestros/as: el programa por los buenos tratos.....	395
3.2.7 Implementación del protocolo de actuación en situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional del Sur: aciertos, tensiones y desafíos..	400
3.2.8 Estrategia educativa para la ampliación de conocimientos en salud sexual y reproductiva enfocada a intereses específicos del alumnado de la Facultad de Medicina	406
3.2.9 En busca de la transferencia de conocimiento bidireccional entre la universidad y la sociedad en la educación para la igualdad.....	413
3.2.10 Diseño de un programa de ejercicio terapéutico colaborativo en dismenorrea en el grado universitario en fisioterapia.....	419
3.2.11 Grupo de apoyo psicológico para estudiantes universitarias embarazadas.....	423
3.2.12 Discursos y estrategias en educación en sexualidad e igualdad para la formación inicial docente y educación social	428
3.2.13 Experiencia teatral sobre igualdad y ODS desde la mirada del alumnado de la Universidad de Valladolid.....	434
3.2.14 Prevalencia de la violencia de género contra las adolescentes en Navarra	438
3.2.15 Aportación del feminismo pacifista a la cultura de paz (Para leer a Bertha Von Suttner: guía didáctica).	445
3.2.16 Experiencias de educación para la igualdad: aprendizaje-servicio en los grados de educación de la Universidad de La Rioja	452
3.2.17 Ética del cuidado para una identidad docente coeducativa en los Grados de Educación Infantil.....	457
3.2.18 Tomar consciencia de la perspectiva de género en el marco de la orientación educativa	463

3.2.19 Entre la igualdad y la diferencia. 20 años de reflexiones y debates sobre género y educación. las Jornadas de Género y Educación SIEM_ Facultad de Educación de Zaragoza 2001-2023	467
3.2.20 Empoderamiento femenino en el mundo económico, financiero y empresarial: sensibilización y formación a través de muestras bibliográficas y exposiciones con perspectiva de género.....	473
3.2.21 ¿Objetividad y verdad científica? Pensar la ciencia desde la crítica feminista	480
3.2.22 Vamos a negociar: a igual valor, iguales derechos.....	486
3.2.23 Desde el observatorio de género en Ciencias e Ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María. Desafíos para las unidades de género albergadas en instituciones de Educación Superior.....	493
4. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL (OCIO Y TIEMPO LIBRE, ETC.).....	499
4.1 INVESTIGACIÓN:	499
4.1.1 Traducción audiovisual y educación para la igualdad.....	499
4.1.2 La mujer racializada en Instagram: desafíos y potencialidades socioeducativas de las redes sociales	505
4.1.3 De la historia feminista a la resistencia cultural: apuntes para su estudio desde Pinar del Río, Cuba.....	511
4.1.4 Claves de la eficacia de la intervención/formación para el empoderamiento de mujeres privadas de libertad.....	516
4.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA:.....	522
4.2.1 Game over? Tu decides	522
4.2.2 Formación de jóvenes en educación global con pensamiento crítico y en igualdad de género, detectando formas de acoso y violencia	528
4.2.3 MEYTE: un programa feminista con adolescentes desde un centro de atención a la infancia y adolescencia.....	534
4.2.4 La aplicación de la perspectiva de género en la educación no formal: análisis de la situación actual y propuesta de intervención	541
4.2.5 Impacto del género en el desarrollo de las profesiones de cuidados: a propósito de la conciliación y corresponsabilidad de las enfermeras españolas.....	546
4.2.6 Cooprendizaje (colearning), metodología para una intervención en acción social y cooperación.....	551
4.2.7 Experiencia pedagógica: red de educación no sexista, Chile.	558
5. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LAS FAMILIAS.	563
5.1. INVESTIGACIÓN:	563
5.1.1 Burnout parental, género y educación	563
5.1.2 Familias Monomarentales. Desafíos de las madres trabajadoras estudiantes en educación superior-Chile	569

5.1.2	Socialización de género en mujeres: un problema multifactorial	575
5.1.3	El papel predominante de las madres en el cuidado y atención de los hijos e hijas con alteraciones del desarrollo.....	580
5.1.4	Percepción de las familias de niños y niñas en situación de transexualidad en torno al papel del profesorado en su acompañamiento	584
6.	EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.	592
6.1.	INVESTIGACIÓN:	592
6.1.1	Posición de madres migrantes con origen en el Magreb y religión musulmana en relación con la práctica lúdica y deportiva de sus hijas	592
6.1.2	Acoso sexual entre pares en las clases de educación física en secundaria. Estudio piloto	598
6.1.3	La percepción de la actividad físico-deportiva del colectivo <i>trans</i> : un estudio de casos	606
6.1.4	La <i>Queens League</i> como el paradigma de la popularización del fútbol femenino ..	612
6.2.	EXPERIENCIA EDUCATIVA:.....	618
6.2.1.	Educación física con perspectiva de género. experiencia Sede Jose Miguel Carrera (S.J.M.C.) universidad técnica Federico Santa María Chile	618
6.2.2	Violencia sexual en las clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y bachillerato: instrumento de valoración.	624

INTRODUCCIÓN

EL GÉNERO Y SU TRANSVERSALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN (FORMAL Y NO FORMAL), EN LA FAMILIA Y EN EL DEPORTE.

Laura Álvaro Andaluz (Universidad de Valladolid)
Carolina Hamodi Galán (Universidad de Valladolid)

La transversalización de género se refiere al proceso de integrar la perspectiva de género en todas las políticas, programas y acciones, de manera que se tomen en cuenta las desigualdades y diferencias de género en la planificación, implementación, monitoreo y evaluación de dichas iniciativas, con el objetivo de promover la igualdad y la no discriminación, reconociendo que las desigualdades de género permean de manera diferente a mujeres, hombres y personas no binarias en todas las áreas de la vida, incluyendo la educación formal, no formal, la familia, el deporte y otras áreas de la vida cotidiana.

Para llevar a cabo la transversalización de género, se requiere una comprensión profunda de las dinámicas de género, así como una evaluación de cómo surgen estas dinámicas a las personas y comunidades en diferentes contextos. Esto puede implicar la identificación de brechas de género en la participación, el acceso y los resultados, así como la identificación de factores que impiden la igualdad de género y la no discriminación.

Es en este proceso de análisis profundo en el que se contextualiza el Congreso de Género y Educación, que en el año 2023 celebra su tercera edición, y que sitúa Soria -epicentro de la España Vaciada- en el escenario ideal para compartir experiencias e investigaciones de diferentes ámbitos con perspectiva de género y con el fin de fomentar la educación en igualdad.

Todas estas aportaciones se estructuran en torno a seis ejes temáticos. En primer lugar, la educación básica, los cursos iniciales de escolarización, desde la primera infancia hasta los doce años, entendiéndose estos como clave para la formación de la personalidad, el intelecto y la conciencia social del alumnado. Es fundamental entender la necesidad de priorizar las etapas de infantil y primaria, porque son el pilar sobre el que se construirá la sociedad del futuro.

Un segundo eje centra su atención en la educación secundaria, entendiéndola esta como la continuación de las etapas anteriores, pero con el aliciente de la importancia que el grupo de iguales adquiere a esta edad. Es, por tanto, básico aportar una visión global e igualitaria desde los canales de la educación formal, que promuevan valores de coeducativos de respeto y tolerancia.

Continuamos con un tercer bloque, en esta ocasión focalizado en la educación terciaria o universitaria, de manera que podamos continuar trabajando en una línea similar a la anteriormente indicada, pero incluyendo ahora la perspectiva académica, con la sistematización y el trasvase de conocimientos propios de este entorno educativo.

La educación no formal compone el cuarto eje. Se ha considerado necesario dedicar un espacio propio a la formación no reglada, ya que todavía no cuenta con un peso similar al currículum oficial, pero, sin embargo, sí juega un rol fundamental y básico en los procesos de socialización de la infancia y la adolescencia, configurando un escenario en el que la educación vertical y horizontal coexisten.

Las familias también cuentan con su espacio en el Congreso Internacional de Género y Educación. Entendiendo este grupo social como el primer agente socializador para todo ser humano, no podemos obviar su potencial. Por ello, las experiencias e investigaciones en torno a ellas deben de ser recogidas y difundidas para otorgarles así la importancia que realmente tienen.

Para finalizar, cerramos con el eje dedicado al deporte, disciplina en la que ya fijamos la atención en la pasada edición y que volvemos a retomar este año. Buscamos con ello analizar con perspectiva de género un entorno en el que los roles están todavía profundamente marcados, pero en el que también se está experimentando una importante y necesaria evolución.

Con esta publicación, y a partir de estas temáticas, queremos seguir contribuyendo al trabajo conjunto de una sociedad más justa e igualitaria. Porque precisamente es la educación la llave fundamental para su consecución.

1. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

1.1 INVESTIGACIÓN

1.1.1 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL INCLUSIVA CON LA DIVERSIDAD SEXUAL

José Domingo Castaño Bueno (Universidad de Valladolid, España)

Resumen y palabras clave

La investigación tiene como objetivo indagar sobre el tratamiento del ámbito de la educación afectivo sexual y la diversidad sexo genérica en la Educación Primaria. Partimos del modelo cualitativo con un trabajo orientado a través de un estudio de caso en la provincia de Valladolid mediante la técnica de la entrevista a docentes de diferentes centros escolares y profesionales ligados a la educación. Los hallazgos obtenidos constatan un tratamiento insuficiente en este campo de actuación con escasa intervención educativa en las aulas. Teniendo en cuenta los resultados proponemos algunas orientaciones para impulsar la educación afectivo sexual y la igualdad asegurando la tolerancia, la convivencia y la no discriminación y potenciando la sensibilización hacia la diversidad en los contextos escolares.

Diversidad afectivo sexual, Igualdad, Ciudadanía Global, Educación Primaria.

Introducción

Debemos tener en cuenta que los avances sociales necesitan organizar una respuesta educativa adecuada para adaptarse a los nuevos tiempos. La falta de investigaciones, en este caso, supone el desconocimiento de cuál es la situación real en cuanto al tratamiento de la diversidad afectivo sexual en la práctica escolar, y esto puede significar dejar al margen el conocimiento de un ámbito educativo que puede derivar en situaciones de discriminación que afecten directamente al alumnado y a la convivencia escolar de los colegios, entre otras. “La represión social en materia de sexualidad ha golpeado fuertemente a quienes no se estructuran en torno al criterio de heteronormatividad impuesto” (Rivas, 2019, p.11), por lo que se hace necesario utilizar un enfoque educativo desde el prisma de la diversidad afectivo sexual y la igualdad en los centros escolares dando un paso más hacia la inclusión y aceptación de todas las personas, destacando las directrices y normativas que avalan, defienden y justifican la necesidad de ello y teniendo en cuenta el avance legislativo a nivel internacional y nacional que se ha producido en los últimos años.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) señala entre sus principios los derechos para todas las personas y defiende la importancia de la no discriminación independientemente de la condición de cada uno, contemplando de manera inherente el principio de igualdad. La Constitución Española (1978) destaca en el artículo 14 que “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” (p.6). y la Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma

del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, en su artículo 14, hace una mención con un carácter específico a la diversidad sexual, disponiendo la prohibición de cualquier tipo de discriminación por esta razón. Además, en la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, podemos observar cómo dentro de sus principios se encuentran la igualdad de oportunidades y la superación de cualquier discriminación, incluyendo en su articulado la educación afectivo sexual como eje prioritario de atención en los centros educativos.

Considerando lo anterior, observamos la forma en la que los poderes públicos y las administraciones garantizan en su normativa la transversalidad del principio de igualdad en todas las personas independientemente de la orientación sexual e identidad y expresión de género. La intervención educativa trae consigo la necesidad de un abordaje del tratamiento de la diversidad y educación afectivo sexual en los contextos escolares.

Objetivos

Dirigimos nuestro trabajo a través de un estudio profundo que indague en torno al tratamiento de la educación afectivo sexual en los centros educativos tratando de comprender mediante la investigación cómo es considerado este ámbito en las aulas. La relevancia del campo de estudio elegido espera lograr que la investigación pueda entenderse en el plano teórico, práctico y metodológico. Los objetivos se concretan en los siguientes puntos.

- Explorar el ámbito de la educación afectivo sexual en centros escolares de Educación Primaria.
- Conocer la concepción que tiene el profesorado referente a la diversidad sexo genérica
- Indagar sobre el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los colegios.

Metodología

La investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo mediante el estudio de caso estimando su idoneidad en el desarrollo de nuestra propuesta por su carácter interpretativo ya que nos ayudará a entender la realidad del planteamiento a través de una organización conceptual con estructuras cognitivas que guíen el proceso incluyendo entre ellas las preguntas de investigación planteadas (Stake, 2005). La investigación pretende comprender la realidad que se sucede en la práctica diaria de los centros educativos en el área de la diversidad y educación afectivo sexual a través de profesionales cuyas aportaciones nos permiten triangular con posterioridad el conjunto de datos recogidos (González, 2003). El objeto de la investigación cualitativa incluye la necesidad de captar la realidad y sus significados de un modo inductivo, desde una visión holística, y teniendo en cuenta que como investigadores necesitamos ser conscientes de la vinculación del estudio con el propio contexto, no pudiéndose entender de forma aislada (Ruiz, 2009).

En nuestro trabajo contemplaremos diferentes experiencias personales a través de doce participantes de la provincia de Valladolid permitiéndonos indagar de modo particular en cada una de sus aportaciones analizando e interpretando los datos recogidos de los que posteriormente extraeremos las conclusiones de la investigación. “Desde múltiples casos a menudo la evidencia se considera más convincente, y el estudio global se considera, por tanto, más robusto” (Yin, 2009, p.53).

Dentro del colectivo docente, contamos con siete profesores seleccionados teniendo en cuenta una serie de aspectos concretos para favorecer la variedad; docentes de Educación Primaria en activo, solamente un docente por cada uno de los siete centros educativos, docentes que

pertenezcan a equipos directivos, docentes que trabajen en centros de la capital de la provincia, en el alfoz y en zonas rurales, profesores de diferentes especialidades y con docencia en distintos ciclos, docentes de distintos tipos de centros en cuanto a diversidad socioeconómica del alumnado y sus familias, y docentes de distintos géneros, edades y experiencias laborales.

Por otra parte, completamos la investigación con profesionales relacionados con el ámbito escolar y que, del mismo modo que en la selección anterior, participan en el estudio con sus visiones particulares en la materia que nos ocupa. Entre ellos se encuentran una orientadora, un delegado sindical de educación, una asesora de formación, una técnica de una ONG dedicada al campo de la igualdad y un inspector educativo.

La técnica a utilizada es la entrevista semiestructurada. Alonso (1998) habla de ella en el campo de la investigación como “una forma de diálogo social que, como tal, se ve sometido a la regla de la pertinencia”. (p.14). Por otra parte, Rubia et al. (2021) nos proponen una serie de principios que tendremos en cuenta en la investigación entre los que se encuentran; el valor social como factor que va a contribuir en la mejora del avance del campo estudiado, la utilización de un enfoque comprensivo que comportará la obtención de beneficios potenciales al propio sistema educativo y la necesidad de informar a los participantes sobre el propósito de la investigación, y la utilización que haremos de ella.

Resultados y discusión.

Los resultados del estudio presentan similitudes de nuestros resultados con otros trabajos que inciden en la necesidad de impulsar el tratamiento de la educación y diversidad sexual en los contextos educativos, luchando contra la discriminación y eliminando los prejuicios y estereotipos de género (Moreno, 2013). Se propone una educación global en la que la escuela no se circunscriba a un contexto solo de conocimientos, sino en la que predomine la enseñanza de valores que creen espacios de convivencia en los que desarrollar las relaciones sociales entre personas diversas (Peixoto *et al.*, 2012). Esta cuestión ha quedado patente en nuestros resultados manifestándose de manera unánime por todos los participantes en el estudio, los cuales ponen de manifiesto una conceptualización de la educación que tenga como finalidad la formación de ciudadanos críticos y participativos con presencia de valores sociales al considerarlos un elemento imprescindible en una escuela en la que otorgar mayor protagonismo a la educación afectivo sexual. Los docentes entienden la educación desde el acompañamiento del alumnado con un desarrollo integral que incluya la formación en emociones, valores y habilidades para la vida. Sin embargo, existen muchas dificultades en cuanto a la conceptualización de la diversidad sexo genérica con un desconocimiento profundo en esta materia y una gran confusión en cuanto a terminología se refiere, observándose de manera general, un incremento de la problemática a medida que el profesorado es de mayor edad debido, entre otros factores, a que se trata de un campo con un desarrollo reciente por los avances sociales de los últimos años.

Todos los participantes en la investigación destacan el poco o nulo protagonismo que el ámbito de la diversidad afectivo sexual tiene en los centros educativos de Educación Primaria vivenciando las situaciones con miedos y tratando la diversidad afectivo sexual en muchos de los casos pasando de puntillas sobre ella observándola como un tema tabú o directamente ignorándola. Piensan que se trata de un ámbito complicado y delicado por su desconocimiento y los prejuicios existentes al respecto no sabiendo cómo abordarla y entendiendo que se trata de un terreno pantanoso en el que se debe andar con cuidado, por lo que en la mayoría de las veces se priva al alumnado de una educación que no se encuentre inmersa en el modelo de exclusividad heteronormativo y binario. A pesar de la obligatoriedad normativa de la implementación de la diversidad sexual en los centros, no se garantiza que esto sea así por las administraciones ya que es destacable su ausencia en los planes de los colegios a pesar de ser

prescriptiva su presencia, cuestión que otras investigaciones también ha sido observado, según apuntan Sierra y Vergara (2021). La implicación del claustro docente y los equipos de ciclo en esta materia es casi nula, no existiendo directrices de trabajo al respecto ni líneas de acción sistemáticas que desarrollen actuaciones con contenidos en diversidad afectivo sexual. Siguiendo con lo anterior, incidimos en que tanto docentes como el resto de profesionales manifiestan unánimemente la necesidad de incorporar en impulsar en el aula el tratamiento en educación y diversidad sexual destacándose la gran importancia que de ello se deriva al considerar un problema de enormes consecuencias la discriminación por razón de orientación sexual, identidad y expresión de género y las dificultades que supone en el ámbito de la convivencia en los centros escolares, además de formar parte de un aspecto más del desarrollo del alumnado que debe trabajarse cada día.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Se trata de un tema social que engloba a toda la comunidad educativa. Es necesario impulsar su desarrollo desde las administraciones, desligándolo de cualquier planteamiento partidista y contemplándolo como un factor imprescindible dentro de la escuela y los valores que representa. A modo de conclusión indicamos que el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en el contexto estudiado está bastante limitado llegando a ser en algunos casos anecdótico o inexistente, tratándose solamente cuando surge una necesidad concreta derivada por una situación especial, dependiendo de la buena voluntad del profesorado desde sus posibilidades o en alguna ocasión de manera externa a través de asociaciones que ofrecen charlas aisladas que llegan solamente a algunos grupos de la etapa.

Aspectos como un óptimo desarrollo sexual del alumnado, el ideal de la igualdad y no discriminación independientemente de la orientación, identidad y expresión de género en cada persona y una adecuada convivencia en los centros escolares ponen de manifiesto la necesidad de incorporar, mejorar y activar la formación y competencias profesionales de los docentes, considerados piezas claves de la transformación educativa y la mejora de la sociedad. Los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos son las herramientas de defensa y de protección que todos tenemos por el hecho de ser personas siendo por ello prescriptivo que los sistemas educativos atiendan las diversidades impulsando medidas que sepan dar respuestas a las problemáticas existentes y creando contextos normalizados desde el paradigma de la inclusión.

Estimamos que las administraciones deberían potenciar políticas que impulsen el tratamiento de la diversidad afectivo sexual en los centros y la incorporación efectiva de la educación afectivo sexual. Es imprescindible promover la inclusión y la necesidad de favorecer una educación integral del alumnado eliminando las desigualdades. Creemos necesario que el docente, desde su formación inicial adquiera las competencias suficientes en materia de diversidad e igualdad. Además, hay que destacar la necesidad de revisión y actualización de los planes del centro escolar. Igualmente, entendemos que es necesaria la incorporación al centro de un código de buenas prácticas con claves y pautas para el uso de un lenguaje inclusivo que elimine cualquier etiqueta de discriminación ofreciendo respeto a las diversidades afectivo-sexuales del alumnado, profesorado y familias eliminando el uso de términos denigrantes. Estimamos necesario contemplar a las familias desde su vinculación con el centro a través de actuaciones dirigidas a la formación, asesoramiento y orientación en esta materia. También, es importante desarrollar experiencias educativas de calidad en las propuestas curriculares del aula incorporando y diseñando contenidos y recursos variados, significativos y motivadores, referidos a diversidad afectivo sexual e igualdad para que ayuden en la sensibilización y concienciación del alumnado generando espacios seguros de aprendizaje desde la transversalidad y la promoción de los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 311, publicado el 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. <https://cutt.ly/RbAuhu5>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45 (138), 125-135.
- Ley Orgánica 14/2007 del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. [Boletín Oficial del Estado, Núm. 288, publicado el 1 de diciembre de 2007, 49490. https://cutt.ly/BGGJkvm](https://cutt.ly/BGGJkvm)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, Núm.340, publicado el 29 de diciembre de 2020, 340-341. <https://cutt.ly/nbAyvYp>
- Moreno, F.M. (2013). *La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil: estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 329-337.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos [Archivo PDF]. <https://cutt.ly/tGGCPnS>
- Peixoto, J. M., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, L. (2012). *Escuela y diversidad sexual: ¿Qué realidad?. Educação em Revista*, 28(3), 143-158.
- Rivas, A. (2019). *LGBTI en Europa: la construcción jurídica de la diversidad*. Tirant lo Blanch.
- [Rubia, B. \(coord.\). \(2021\). Investigar en educación. Síntesis.](#)
- Ruiz, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sierra, D. & Vergara, P. (2021) *Competencias del profesorado para la disminución de la violencia escolar por diversidad sexual* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Costa.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. Sage.

1.1.2 DIDÁCTICA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO DE CASO

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza, España)

Resumen

El sistema educativo pretende fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, lo que ha dado pie a numerosas iniciativas de educación para la igualdad en los centros educativos. Se presenta un estudio de caso, mediante entrevista en profundidad a una maestra de educación infantil, investigando las estrategias didácticas que se están utilizando en su centro educativo para promover la igualdad de género y sus efectos.

Los hallazgos identifican un trabajo intenso y coordinado por parte del profesorado, mediante estrategias didácticas como agrupamientos heterogéneos, rotación por rincones, diversidad de materiales y juegos o cuentos con perspectiva de género. La colaboración con las familias es satisfactoria. La categoría género resulta importante para el alumnado, mostrando aceptación por las identidades no normativas y diversos modelos de familia. Todo ello permite al alumnado flexibilizar estereotipos, explorando sus intereses y necesidades de un modo más libre.

Palabras clave: igualdad de género, educación infantil, didáctica

Introducción

Los sistemas educativos juegan un papel fundamental en el proceso de cambio social que está permitiendo avanzar hacia mayores cotas de igualdad entre hombres y mujeres. La LOMLOE impregna a nuestro sistema educativo de una perspectiva de género, promoviendo activamente la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia hacia las mujeres y el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual.

Educar para la igualdad requiere, ante todo, plantear actividades y situaciones de aprendizaje que faciliten el cuestionamiento de los estereotipos de género (Alonso et al., 2022; Diz y Fernández, 2018; Martínez y Peña, 2023). En tanto creencias socialmente compartidas, los estereotipos de género son expectativas sociales acerca de lo que hombres y mujeres deben hacer. Se sostienen a través de la propia interacción social, dado que su transgresión suele ser evaluada negativamente por las demás personas. Los estereotipos forman parte del armazón ideológico de las sociedades patriarcales y constituyen el componente cognitivo que legitima la desigualdad, guardando relación directa con la distribución desigual del poder entre hombres y mujeres.

Los estereotipos tienen una influencia profunda sobre la conducta de las personas y, en particular, sobre la conducta de los más pequeños. Rodríguez (2020), investigó un aula de 2º curso de educación infantil, encontrando que las niñas preferían profesiones como peluquera o maestra, mientras que los niños se inclinaron por futbolista o constructor. Por lo que se refiere a los juguetes, observó que el balón se asociaba con los niños, mientras que la muñeca se asociaba con las niñas. El estudio sobre los colores, confirmó la persistencia de los estereotipos en torno a los colores, asociando el rosa con las niñas.

En este contexto, los centros educativos están planteando numerosas iniciativas de educación para la igualdad en educación infantil, aunque no existen muchos estudios que evalúen los efectos de dichas iniciativas, lo que justificaría la conveniencia de este estudio.

Objetivos

1. Conocer cómo percibe la maestra el proceso de construcción de la identidad de género en educación infantil y el papel de la escuela en dicho proceso.
2. Identificar los planteamientos didácticos para potenciar la igualdad de género que se están llevando a cabo en un centro educativo.
3. Identificar los cambios percibidos por la maestra en las relaciones de género durante la etapa de educación infantil a consecuencia de las propuestas didácticas planteadas.

Metodología

Este estudio utiliza metodología cualitativa, abordando un estudio de caso. Los datos se recabaron mediante una entrevista en profundidad a una maestra de educación infantil que ejerce en un CEIP de la Comunidad Autónoma de Aragón. La maestra cuenta con quince años de experiencia profesional. Con carácter previo, se explicaron los objetivos de investigación y se obtuvo consentimiento informado. El trabajo se planteó de acuerdo con los estándares éticos de la investigación educativa.

La entrevista tuvo un carácter semiestructurado. El investigador se valió de un conjunto de preguntas orientativas que fueron enriqueciéndose y dando pie a otras nuevas a través del diálogo natural con la maestra (ver tabla 1).

Tabla 1. Guión de la entrevista semiestructurada

- ¿Qué importancia crees que tiene el tema del género para vuestros alumnos? ¿cómo viven las diferencias de género?
- ¿Se observan estereotipos de género entre los más pequeños en el día a día?
- ¿Cómo los abordáis?
- ¿Cómo reciben los alumnos las actividades que planteáis?
- ¿Cómo se incluye la perspectiva de género en las programaciones?
- ¿has observado muchos cambios en cuanto a los estereotipos de género a lo largo de tu trayectoria profesional?

La entrevista fue grabada y posteriormente transcrita para llevar a cabo un análisis de contenido.

Resultados y discusión.

El diálogo con la maestra pone en evidencia que la categoría género resulta relevante durante la primera infancia. Niños y niñas van estructurando su identidad a partir de la interacción social

en la familia y en la escuela. En su relato, explica que los más pequeños muestran interés cotidianamente en identificar su género y el de las demás personas. Por este motivo, desde el centro se realizan propuestas didácticas transversales que permitan reconocer las dos identidades de género tradicionales porque "... a ellos les gusta saber si son chicos o chicas". Estos hallazgos son similares a los obtenidos por Martínez y Peña (2023), quienes encontraron que los niños y niñas entrevistados en su estudio preferían mantenerse en su sexo. Ahora bien, el interés por las diferencias de género no deriva en un fortalecimiento de los estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad, sino más bien todo lo contrario, puesto que en el aula se deja un espacio abierto para que puedan reconocerse identidades de género no binarias y/o no coincidentes con las mayoritarias. Si bien estas aparecen en contadas ocasiones, la reacción del alumnado es positiva, mostrando aceptación, lo que guardaría relación con el trabajo cotidiano en el aula para inculcar respeto hacia las distintas opciones personales y formas de ser.

En el día a día, niños y niñas muestran ciertos estereotipos relacionados con temas como los colores, los juegos y las profesiones, tal y como se ha encontrado en estudios previos (Martínez y Peña, 2023; Rodríguez, 2020). Así, por ejemplo, la maestra relata que "...a veces he visto que una niña le diga a un niño cosas como <esos calcetines son de niña>, porque llevaba unos calcetines de la patrulla canina rosas, o de unicornios...". Con todo, las observaciones de la maestra ponen de relieve que los estereotipos parecen estar más arraigados en los niños que en las niñas, dado que es más frecuente que los primeros rechacen que un chico juegue a los juegos que tradicionalmente se han asociado con el género femenino, como las muñecas o la cocina.

A nivel didáctico, lo que resulta esencial para la maestra es que, en la escuela "... se trabaje dando importancia a la igualdad entre las personas. Es decir, que todo el mundo pueda hacer lo que le guste, y lo que quiera, que no por ser chico tengas que jugar con los coches, o por ser chica tengas que jugar con las muñecas. Lo más importante es que haya respeto hacia las elecciones de cada uno".

Con esta finalidad, es importante que las situaciones educativas programadas permitan desafiar los estereotipos y roles de género. Este planteamiento didáctico tiene su reflejo tanto en el desarrollo de las actividades cotidianas de aula como en otras específicas que se realizan en momentos especiales del curso, como puedan ser el 8 de marzo o la semana cultural.

Por lo que se refiere a las primeras, y en el contexto de una metodología de aprendizaje cooperativo, el establecimiento de relaciones de género igualitarias se plantea de un modo implícito, mediante la estructuración de la propia interacción educativa. Para ello, los equipos que se crean son heterogéneos, a nivel de género y a nivel de actitudes y aptitudes, siendo la maestra que la elige los a los miembros de cada grupo de trabajo. Mediante la heterogeneidad se pretende fomentar la relación entre chicos y chicas, pero también la creación de un clima de aula positivo, buscando el equilibrio entre las diferentes cualidades individuales y potenciando la inclusión de niños y niñas con algún tipo de dificultad. El aprendizaje cooperativo se complementa con una metodología por rincones, de tal manera que los grupos van rotando cada día. Dos de los rincones propuestos tratan temas históricamente adscritos al género masculino (construcción) o femenino (cocina). Al tener que rotar obligatoriamente, todos los grupos pasan por ambos rincones, observando la maestra una aceptación natural y una capacidad para disfrutar de ambos con independencia del género, aunque, como es lógico, siempre puedan darse diferentes preferencias individuales. Otro espacio privilegiado para enseñar a convivir en igualdad es la asamblea, donde se aprovecha para tratar el tema de la diversidad de identidades y para superar estereotipos sociales acerca de la mujer mediante

distintos cuentos como “Daniela Pirata” o “Las princesas también se tiran pedos”. En el recreo se proponen una serie de materiales de juego que van rotando semanalmente, evitando que se produzca un monopolio de juegos como el fútbol. De esta manera, cada vez resulta más frecuente ver a niños jugando a juegos que históricamente se vinculaban al género femenino, como la rayuela o las gomas, mientras que cada vez es más frecuente ver a niñas jugando a fútbol o a otros juegos etiquetados históricamente como “de chicos”. De esta forma, se va naturalizando que tanto chicos como chicas pueden jugar a todo tipo de juegos.

En cuanto a momentos especiales del curso, como pueda ser la celebración del ocho de marzo, se programan actividades con perspectiva de género, poniendo especial acento en cuestionar estereotipos profesionales. Se cuenta con la colaboración de madres que desempeñan profesiones del ámbito científico y tecnológico, para que muestren al alumnado de infantil algún experimento impactante, o con otras que desempeñan puestos con un estatus social elevado. También se desarrollan talleres de cocina y juegos tradicionales, contando con la colaboración de padres y madres, mostrando un compromiso igualitario de ambos géneros.

Todos estos planteamientos didácticos expuestos por la maestra resultan congruentes por los recomendados por diversos autores (Diz y Fernández, 2018; Martínez y Peña, 2023).

En líneas generales, la maestra entrevistada observa un cambio relevante a lo largo de los últimos años, que se concreta en una mayor flexibilidad a la hora de elegir los juegos y juguetes, la ropa o los colores, así como una relación más fluida en los distintos espacios educativos. A su juicio, los estereotipos que todavía quedan están vinculados con los que existen a nivel social, en medios de comunicación y en algunas familias, con temas como los colores o la ropa. Esta percepción es congruente con la hallada por Alonso et al. (2022) en un estudio de similares características. Con todo, la maestra valora el trabajo educativo está produciendo efectos muy positivos para la igualdad, que se concretan en la forma de participar niños y niñas en las actividades educativas cotidianas, mostrando una mayor confianza para expresar identidades y preferencias diversas. Observaciones, las anteriores, que también son congruentes con las halladas por Alonso et al. (2022). Igualmente, se observa un cambio en el desempeño de los roles de género en la familia, avanzando en una dirección igualitaria, que se concreta en una participación cada vez más frecuente del hombre en el proceso de crianza y en su mayor implicación con el centro educativo. Todo ello, a su vez, produce cambios visibles en el juego simbólico de los más pequeños, de manera que cada vez es más habitual ver en el aula a niños jugando a pasear a un bebé de juguete en su carrito o bañándolo y dándole el biberón, aceptándolo el resto del grupo con total naturalidad.

Por lo que se refiere al grado de asimilación de la perspectiva de género en el centro educativo, la narración de la maestra sugiere la existencia de un importante trabajo de coordinación docente. Destaca la figura del coordinar/a de convivencia e igualdad, que canaliza las propuestas de educación para la igualdad hacia los equipos de ciclo. Esta figura, implantada en la Comunidad Autónoma de Aragón desde el curso 2019/2020, juega un rol importante en la concreción de propuestas de educación para la igualdad. En este sentido, la maestra observa que los últimos años se dispone de más materiales y se programan más actividades específicas. El compromiso del profesorado en relación con la igualdad de género es, a juicio de la maestra entrevistada, sólido, tanto entre maestros como entre maestras, con excepciones personales, como es lógico. Percibe que se ha incrementado durante los últimos años “...porque la propia sociedad saca a la luz estos temas, la gente ha ido cambiando su forma de ver la vida y pide más que se trabajen estos temas. Antes había más tabúes, a lo mejor no se le daba mayor importancia a que los niños solo jugaran con coches y las niñas con muñecas”. Este hallazgo, es

congruente con los obtenidos por Rebollo et al. (2011) y Alonso et al. (2022), quienes encontraron una actitud favorable hacia la igualdad de género entre el profesorado.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Los resultados indican un fuerte compromiso de la maestra y del centro con la educación para la igualdad, utilizando planteamientos didácticos congruentes con los requeridos por la normativa, actuando de un modo coordinado y favoreciendo activamente la colaboración familia-escuela. Destaca la importancia de la figura del coordinador/a de convivencia e igualdad, quien armoniza las actividades programadas desde una perspectiva de género. El relato de la maestra evidencia que el enfoque de género plasmado en las programaciones didácticas atraviesa la interacción cotidiana en el aula, produciendo una transformación de las relaciones entre niños y niñas, de manera que se flexibilizan los estereotipos y se les enseña a elegir con libertad. Este proceso de cambio ha de interpretarse en relación con las transformaciones sociales y legales que apuestan por avanzar hacia la igualdad de género.

Este estudio de caso se ha planteado como la primera fase de un trabajo más amplio, por lo que los resultados obtenidos no son generalizables, siendo esta su principal limitación. En las siguientes etapas se abordará el estudio de muestras más amplias, combinando aproximaciones cualitativas y cuantitativas con el fin de poder generalizar los resultados.

Referencias bibliográficas.

Alonso, P., Soto, N. y Sotelino, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la educación infantil desde la formación docente. *Cuadernos de pedagogía universitaria*, 19(38), 94-108. <https://doi.org/10.29197/CPU.V19I38.465>

Diz, M. J. y Fernández, R. (2018). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdeI: revista latinoamericana de educación infantil*, 4(1), 105-124.

Martínez, L. y Peña, P. (2023). Equidad de género en las aulas. ¿Educamos para ello? *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 19, 221-248. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0010>

Rebollo, A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, (355), 521-546.

Rodríguez, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3), 63-70. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>

1.1.2 LA FILOSOFÍA EDUCATIVA EN PUERTO Y MÉXICO Y SU EFECTO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO: 1900-1930

Yolanda López Figueroa, Universidad Ana G. Méndez, Puerto Rico

Resumen y palabras clave:

Estudio que integra la metodología de investigación histórica y perspectiva de género partiendo de la tesis de que las etapas de cambios social trazadas por la historiografía tradicional afectan de forma distinta a hombres y a mujeres de una sociedad particular. Se analizan los casos de México y Puerto Rico en las etapas de cambios educacionales acaecidos durante las tres primeras décadas del siglo XX. Su objetivo es conocer las concepciones sobre de género promocionadas en los contenidos educativos implantadas en México luego de la Revolución de 1910 y en Puerto Rico tras la creación del sistema educativo público, por el gobierno estadounidense, luego de la invasión de 1898. Se llevó a cabo un análisis documental de 14 libros textos mexicanos y 14 los puertorriqueños utilizados en las escuelas primarias oficiales y se examinaron los roles de género, descripciones y prescripciones adjudicados a los personajes femeninos y masculinos en las secciones gráficas y escritas de cada libro.

Introducción

Según Vázquez (1995, p. XII), la historia de la educación es explicativa de cualquier sociedad ya que encierra las ideas, las creencias, los valores y los objetivos socialmente dominantes que serán transmitidos a la generación siguiente. Entretejidos en ese conjunto ideológico hegemónico se encuentran los preceptos de género (Benería & Roldán, 1992, p. 24). Así, al examinar la ideología de género genérica de estos dos sistemas educativos de México y Puerto Rico, se podrá conocer el ideal de hombre y de mujer que esas sociedades deseaban transmitir en la década de 1930 a sus futuras generaciones.

La escuela ha sido un aparato ideológico social importante para la adquisición y transmisión del género. Históricamente, los programas educativos se han estructurado de acuerdo con las necesidades particulares y los objetivos de cada sociedad. Aunque el ideal filosófico de toda educación constituye la búsqueda de conocimiento, la autonomía y el libre intercambio de ideas, la mayoría de los centros de enseñanza están comprometidos con el mantenimiento del “status quo” (Newland, 1982, p. 45).

La delimitación de la escuela primaria se basa en la importancia que este nivel de enseñanza tuvo dentro de los planes de masificación escolar en ambos sistemas. La primaria fue el nivel al que más estudiantes tuvieron acceso durante la época en ambos países. Políticos, legisladores y pedagogos denotaron en su estructuración una marcada preocupación por hacerla más accesible, que expresara los valores revolucionarios en México, y los mecanismos de aculturación estadounidense, en Puerto Rico.

La escuela primaria, como institución, resulta ser un aparato ideológico muy efectivo, sobre todo, por el clima de emocionalidad representado en el contacto diario con los niños y las niñas. Se advierte que esta interacción, dentro del contexto del aprendizaje, normalmente produce efectos duraderos. En el prolongado tiempo que opera en las y los estudiantes se transmiten

orientaciones valorativas oficiales. En las escuelas se aprende, según la teoría de aprendizaje social, una conducta apropiada para cada sexo, que concuerda con el género hegemónico. El estudiantado aprende lo que otros niños y niñas hacen, dicen y sienten, lo que está bien y lo que está mal, lo que se espera de los niños y de las niñas de su edad, además de proveerles imágenes y roles de lo que pueden ser cuando crezcan (Weinerman, 1984, pp. 8-9).

Son variadas las formas en que la escuela primaria expande los conceptos de distinción genérica. Entre ellas está el personal docente que imparte la enseñanza. Quienes se dedican a impartir cursos no están ajenos de los estereotipos genéricos que la sociedad sustenta y produce. Estas y estos profesionales tienden, en la mayoría de los casos, a reproducir esquemas, valores y jerarquías de la misma forma en que los han recibido. (Belotti, 1985, p. 166). La elaboración y el contenido de los cursos también refuerzan las creencias tradicionales sobre las funciones que la sociedad asigna a hombres y mujeres.

Los libros de textos son también otro mecanismo importante en la propagación ideológica dentro de las escuelas. A través de sus páginas, transforman la información en lenguaje e imágenes que moldean de forma consciente o inconsciente el diario vivir de quienes los leen. Así, la reproducción de múltiples experiencias los convierte en excelentes agentes de transformación social. El papel que juegan en la concepción de mundo que presentan es decisivo en la socialización, proceso a través del cual los seres humanos aprendemos diversos patrones de conducta aceptados por nuestro grupo social inmediato. Investigaciones demuestran que cuando se analizan los mensajes que los libros transmiten se presentan estereotipos de género a través de las descripciones de cualidades físicas, emocionales y la asignación de roles. Esto ha ayudado a perpetuar las concepciones del género hegemónico (Béreaud, 1975, Picó, 1983, Sánchez, 1977, Scher, Norman, & Hershkovitz, 1981, Schwartz Rosenhan, 1987, Weitzman, Eifler, Hokada, & Ross, 1972).

Objetivos

Conocer el discurso de género que imperaba en las sociedades de México y Puerto Rico a principios del siglo XX mediante el análisis de las simbolizaciones¹ masculinas y femeninas que los sistemas educativos de esos dos países proyectaron a sus estudiantes durante las tres primeras décadas del siglo a través de los textos escolares utilizados en las escuelas primarias.

Palabras claves: género, educación, Puerto Rico, México

Metodología

En esta investigación se examinaron 28 libros de la materia español - lectura y escritura, cartilla y fonética- para identificar los roles y conductas de géneros que los personajes masculinos y femeninos llevaban a cabo en las secciones gráfica y escrita de cada libro. Los personajes - humanos y animales - de los cuentos e ilustraciones se clasificaron basados en el sexo y se anota

¹ Preferimos el término símbolo sobre imagen ya que, según Dorfles, este último puede ser cualquier aparición fugaz que presente el creador o que surja en el receptor. Mientras que el símbolo es definido como la representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con esa realidad por una convención socialmente aceptada y que adquiere su sentido por la repetición y la persistencia de una imagen ya sea como elemento presentativo o representativo. (1975, p.165)

la frecuencia en el protagonismo, actividades, profesiones y oficios, lugares de acción donde se desenvolvían, metas e ideales y los roles que se prescribían para cada uno de ellos.

Se llevó a cabo una elección de los textos usados en México de mayor circulación durante las tres primeras décadas del presente siglo según el listado de Ziga Espinosa “Bibliografía pedagógica. Libros de texto de enseñanza primaria 1830-1970”. (1975) Los libros puertorriqueños, en su gran mayoría traducciones al español de las editoriales neoyorquinas Heath y Silver Burdett, estuvieron reseñadas en los libros sobre la instrucción pública de Cordero Matos (1903) y Cuesta Mendoza (1946). También se examina 17 documento de lecciones para la enseñanza del idioma español publicados por el Negociado de Materiales, Imprenta y Transporte del gobierno de Puerto Rico.

La elección del periodo 1900 a 1930 se basa en las premisas historiográficas que lo proclaman, en ambos países, como etapa de cambio social dentro del cual se consolidaron procesos encaminados a la modernización y a la masificación educativa estatal, específicamente en los niveles escolares primarios. La selección de esta etapa también parte de los argumentos de pedagogos y administradores gubernamentales de la época, y de investigadores contemporáneos dentro campo de la historia, quienes afirman que las políticas educativas entonces gestadas, estaban encaminadas a desarrollar en los y las estudiantes conceptos de libertad individual y al progreso general.

Resultados y discusión.

La Revolución Mexicana y la invasión estadounidense a Puerto Rico desembocaron en una serie de procesos sumamente complicados que significaron la puesta en vigor de medidas políticas, económicas y sociales conducentes a la eliminación de un antiguo orden, dentro de los cuales la masificación educativa fue parte esencial. Sin embargo, las nuevas orientaciones pedagógicas que se produjeron en no se tradujeron en modificaciones significativas en las concepciones de género. En términos comparativos, luego del análisis de las ilustraciones, cuentos y lecturas de los libros más utilizados en las escuelas primarias públicas mexicanas y puertorriqueñas encontramos que el ideal de mujer y el ideal de hombre proyectados en los textos fueron considerablemente parecidos.

Los hallazgos confirman que los modelos representados en los libros de texto enseñaban a niñas y niños que a los hombres se les permite la injerencia en el mundo público, en donde pueden llevar a cabo diversas labores: trabajar, estudiar, divertirse, retar las reglas establecidas. Para ellos el ambiente que les rodeaba era diverso, entretenido, retador y conquistable. Su participación en el círculo familiar debía ser mínima, demostrando que la paternidad se debía llevar a cabo con cautela, sin exhibir sentimentalismos que pudieran obstruir otras metas más importantes. Por su condición de proveedor y de figura de autoridad, el hogar debía ser para ellos, lugar de reposo. Visualizaban su mundo y su radio de acción dentro del trabajo asalariado, labor con la cual puede trascender de su grupo familiar y comunitario para cambiar su destino. Enseñaban que estaba socialmente permitido que los hombres fueran independientes, capaces de dominar su medio ambiente y lograr, mediante la educación, un lugar socialmente valorado en la sociedad.

Respecto a las mujeres, les transmitían que su esencia consistía en ser lo opuesto a lo masculino: pasivas, bellas, buenas e inocentes. Ante todo, ellas debían ser madres y esposas y después, si las condiciones lo permitían, “algo más”. Al mostrar a las mujeres restringidas en un espacio

físico, fuera de la acción como meras observadoras, sirviendo a sus esposos, padres, hijos, hermanos, el estudiantado aprendía que la labor de las mujeres no era importante y que la felicidad para las mujeres se encontraba al restringirse social, laboral y económicamente para ser la “sombra del hombre”. Si decidían postergar el matrimonio y la maternidad por el mundo laboral, lo más “decente” era hacerlo en trabajos íntimamente relacionados con las funciones de cuidado y domésticas. La pasividad, mostrada como rasgo inalterable en la mujer, al ser internalizada, lleva al conformismo y a la subordinación, lo que las hace incapaces de contribuir de manera original al progreso social. La simpleza de esas simbolizaciones, el grado de acercamiento que poseían las imágenes y la constante repetición de los modelos debieron tener un efecto profundo en las conductas orientadas al éxito.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Las nuevas orientaciones pedagógicas que se produjeron en estos periodos no se tradujeron en modificaciones significativas en las concepciones de género. Lo que muestran los datos es una persistencia de criterios de diferenciación de género similares a los postulados en la ilustración y, posteriormente, por los filósofos positivistas, para quienes el “orden natural” o biológico era la pauta a seguir en la regulación de normas sociales. Esta normatividad se tradujo en lo educativo en una distinción de saberes propios para hombres y para mujeres.

El proyecto educativo revolucionario de México buscó convertir a la escuela oficial en un mecanismo para la adquisición de progreso y desarrollo económico. Las leyes educativas que se aprobaron a lo largo de la década de 1910 estipularon la libertad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria, junto con el compromiso por parte del estado, de que la misma sería gratuita y laica. En el Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria se aprobó la educación mixta con lo que se oficializaba, al menos teóricamente, que los conocimientos que habían de recibir niños y niñas debían ser los mismos.

En Puerto Rico, la reestructuración del sistema educativo público fue una de las metas centrales de las nuevas políticas coloniales estrenadas por el gobierno estadounidense. Se desarrolló un sistema educativo que buscaba la divulgación de patrones culturales ajenos a la idiosincrasia nacional y desarrollaran en el estudiantado devoción hacia al sistema de vida estadounidense. Estos modelos también pretendieron equiparar intelectual, económica y moralmente a la generación de estudiantes puertorriqueños, tomando como modelo la “moderna y progresista” sociedad estadounidense.

Pero toda esa renovación pedagógica significó muy poco dentro de la ideología de género de ambos países. Se hubiese esperado que los modelos genéricos presentes en los textos analizados proyectaran funciones sociales femeninas mucho menos tradicionales, tal como sucedió con las de los hombres. Sin embargo, lo que muestran los resultados, desde la perspectiva de género, es que los llamados procesos de cambio social y de modernización tienen un efecto diferente para hombres que para mujeres.

En términos generales encontramos que, desde el punto de vista de la periodización tradicional, lo que se considera como periodo de cambio social no tiene el mismo efecto en las mentalidades. Dentro de la historia de la educación, el discurso de género hegemónico es un mecanismo mental resistente al tiempo que no va paralelo a los cambios políticos y económicos. Así, tras revisar minuciosamente un aspecto importante del discurso género, el transmitido en los contenidos educacionales, podemos afirmar que las coyunturas de la Revolución Mexicana

y del nuevo periodo colonial puertorriqueño no promovieron cambios substanciales en las aptitudes que se tenían hacia las mujeres. Su contenido no reflejaba la situación hombres y mujeres tenían que afrontar día a día, sólo patentizan la intención de hacer que reclamos tan trascendentales, como los de género, no socavaran la ideología patriarcal

Referencias bibliográficas.

- Belotti, E. G. (1985). *A favor de las niñas. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino en los primeros años de vida*. Monte Ávila.
- Benería, L. & Roldán, M. (1992). *Las encrucijadas de clase y género*. Fondo de Cultura Económica.
- Béreaud, S. (1975). Sex-Role Images in French Children's Books. *Journal of Marriage and Family*, 37(1), 194-207.
- Cordero Matos, R. (1903). *La instrucción pública en Puerto Rico*. Imprenta de M. López.
- Cuesta Mendoza, A. (1946). *Historia de la educación en el Puerto Rico colonial. 1508-1821*. Imprenta Manuel León Sánchez.
- Dorfles, G. (1975). Símbolo, comunicación y consumo. Lumen.
- Newland, K. (1982). *La mujer en el mundo moderno*. Alianza Universidad.
- Picó, I. (1983). *Machismo y educación en Puerto Rico*. Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Sánchez, P. (1977). *Y ellas aprendieron, un intento de análisis de la imagen de la mujer en los libros de enseñanza primaria, s.e.*
- Scher, D., Norman, G., & Hershkovitz, R. (1981). Sex roles in Israeli elementary school readers. *The Journal of Social Psychology*, 114(2), 291-292.
- Schwartz Rosenhan, M. (1987). Images of Male and Female in Children's Readers. *Women in Russia*, 293-305.
- Vázquez, J.Z. (1995). *La educación en la historia de México*. El Colegio de México.
- Weinerman, C. H. (1984). *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina*. Centro de Estudios de Población.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.
- Ziga Espinosa, F. (1975). Bibliografía pedagógica. Libros de texto de enseñanza primaria 1830-1970. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, (12) 111-225.

1.1.4 HACIA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL DESDE LA PRIMERA INFANCIA: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO CHILENO.

Mery Rodríguez (Universidad de Las Américas, Chile)

Resumen y palabras clave:

En los últimos años la investigación académica y las organizaciones internacionales promueven un modelo de educación integral en sexualidad (ESI) como medio para avanzar hacia sociedades más equitativas e inclusivas. Sin embargo, en distintos contextos se ha constatado que muchas de las personas que ejercen docencia no cuentan con conocimientos y competencias necesarios y que persisten creencias enmarcadas en modelos tradicionales, biologicistas, cis y heteronormados que dificultan la provisión de una educación sexual de calidad. Esta investigación se propone comprender e interpretar los significados, las prácticas pedagógicas, las interacciones simbólicas y las resignificaciones que tienen educadoras de párvulos respecto de los ejes fundamentales de la Educación Sexual Integral: género, sexualidad y diversidad sexual. Para ello se usará la etnografía doblemente reflexiva, entrevistas en profundidad, autoetnografías y entrevistas de autoconfrontación. Este proyecto se ejecuta en el marco de fondecyt de iniciación n° 11230353 con 3 años de duración, y los primeros resultados se tendrán para la fecha del congreso.

Palabras claves: educación sexual integral, profesión docente, género

Introducción

Frente a la persistencia de inequidades, discriminación y violencias contra las mujeres, niñas y las disidencias (LGBTQ+), se ha vuelto la mirada hacia la educación formal para intervenir y generar los cambios culturales necesarios para avanzar hacia sociedades más inclusivas (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017; Keogh et al., 2020; O'Brien, Hendriks, & Burns, 2021; UNESCO, 2018). Para ello, uno de los caminos es promover el paso desde perspectivas tradicionales sobre la enseñanza de la sexualidad, hacia una educación sexual integral (ESI). Las primeras conciben la sexualidad en términos biológicos y reproductivos, excluyendo los aspectos afectivos, la identidad de género y las formas diversas de sexualidad humana. La ESI en cambio, abarca relaciones humanas, salud y derechos sexuales y reproductivos, incluyendo la reflexión en torno a valores y el desarrollo de habilidades para tomar decisiones saludables e informadas sobre la vida sexual y reproductiva (Keogh et al., 2020).

Para promover la ESI en los contextos educativos es fundamental el trabajo de las personas que ejercen docencia desde todos los niveles y es por ello esencial indagar en las formas en que asumen este desafío, tanto desde el punto de vista de las competencias y habilidades que se pueden observar en sus prácticas pedagógicas, como desde sus actitudes, afectos y creencias (Dessel et al., 2017; Kollmayer, Schober, & Spiel, 2018; O'Brien et al., 2021; UNESCO, 2018).

Dado el componente social y cultural de las nociones de sexualidad, género y diversidad sexual, resulta fundamental visibilizar y relevar la importancia de la ESI para las transformaciones culturales vinculadas a ella. La educación es un espacio fundamental para la reproducción o

transformación de construcciones sociales. Respecto al género, este proceso surge desde la socialización en primera infancia, dentro de las familias y en espacios educativos, donde a partir del lenguaje y las interacciones se configuran, construyen y/o reproducen prácticas y discursos sobre lo que es ser “niño o niña” (Callahan y Nicholas, 2018). Estas instituciones aportan representaciones sobre género que se estructuran desde la concepción y llevan implícitos criterios discriminatorios (Benítez, 1999).

La educación parvularia tiene particularidades en materia de género. Un aspecto se refiere a la alta feminización de la carrera, donde más del 99% de la fuerza laboral en este nivel son mujeres (Subsecretaría de educación parvularia, 2021). Esta situación probablemente responde a factores culturales propios de una sociedad patriarcal, en donde el cuidado infantil ha sido histórica y culturalmente asignado a las mujeres (Lamas, 1996; Poblete, 2020). En consecuencia, en la educación parvularia se reproduce el rol de madre cuidadora hacia la figura de educadora. El espacio de educación para la primera infancia es clave y la evidencia sistemática que se ha presentado en estos últimos años destaca su relevancia en la formación de infantes entre los 0 y 6 años (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2001; Vandell, Burchinal, Vandergrift, Belsky, Steinberg & NICHD, 2010; Seguel et al, 2012). Las personas en su niñez permanecen gran parte del día en interacción con educadoras, técnicos y sus pares, es en este proceso donde quienes ejercer en rol de educar adquieren una mayor responsabilidad dado que pueden favorecer el estancamiento

o ser promotoras de las transformaciones que permitan el mejoramiento de las relaciones humanas, la visión de mundo y la vinculación con éste (Bourdieu & Passeron, 2005).

En este contexto, la presente investigación busca generar conocimiento sobre las representaciones de los ejes de ESI (género, sexualidad y diversidad) que faciliten la incorporación y el desarrollo de ESI desde la primera infancia. Adicionalmente, se aporta evidencia sobre un problema muy poco estudiado, a saber, las percepciones que expresan las educadoras sobre el abordaje de los ejes fundamentales de la educación sexual integral en su práctica docente.

Objetivos

General:

Comprender significados, prácticas pedagógicas e interacciones simbólicas de educadoras de párvulos respecto de los ejes fundamentales de la Educación Sexual Integral y sus resignificaciones posteriores desde procesos doblemente reflexivos

Específicos:

- Reconocer los significados que las educadoras de párvulo asignan a género, sexualidad y diversidades sexuales y los conocimientos que tienen respecto a Educación sexual integral y su implementación
- Analizar las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos y las interacciones simbólicas que promuevan la incorporación de una educación sexual integral y aquellas que reproducen creencias, estereotipos y sesgos tradicionales de sus ejes género, sexualidad y diversidades.
- Interpretar las experiencias de resignificación de género, sexualidad y diversidades sexuales a partir de procesos reflexivos generados en las entrevistas de autoconfrontación, autoetnografías y etnografías doblemente reflexivas que permitan a las educadoras reconocer en sus discursos, prácticas e interacciones elementos que facilitan y dificultan la incorporación una educación sexual integral desde la primera infancia.

Metodología

Con respecto a la orientación metodológica, la presente propuesta de investigación tiene un carácter cualitativo dado que pretende profundizar en los aspectos simbólicos que permite dar sentidos y significados a las prácticas culturales dentro de contextos educativos. La propuesta permitirá a través de la inducción, emanar posibles explicaciones basadas en lo observado (Gorman y Clayton, 1997). Para lograr alcanzar los objetivos, se utilizará la etnografía como enfoque, método y texto. Como enfoque, busca comprender los fenómenos sociales y culturales desde los actores, agentes o sujetos sociales (Guber, 2001; Guber, 2018).

Como método, la etnografía es flexible y permite un camino de acceso al problema a través de diferentes estrategias. Una de ellas es la observación participante que permitirá establecer relaciones abiertas con las personas participantes del estudio (Rapport) de modo tal que se logre ser una parte no intrusiva de la escena, usando técnicas que corresponderán a reglas cotidianas sobre la interacción social (Taylor y Bogdan, 1987), como texto, permitirá generar una narrativa para responder a los objetivos planteados y generar un escrito que describa en profundidad la realidad de las culturas de los centros educativos que serán estudiados. En este proceso de la elaboración del texto, se propone usar lo que Dietz (2011) denomina “etnografía doblemente reflexiva”, “está completa la concatenación de perspectivas emic y etic con una perspectiva dialéctica y estructural emic-etic, que es particularmente aplicable al estudio de instituciones y organizaciones, cuyos actores co-reflexionan sobre el mismo proceso de investigación junto con quien investiga” (p.4).

Se realizarán entrevistas en profundidad, observaciones participantes, autoetnografías y entrevistas de autoconfrontación. Todo lo anterior, desde enfoques colaborativos y reflexivos desde quien investiga y las personas investigadas.

La muestra está compuesta por 16 educadoras de párvulos, de 4 regiones del país, de los niveles transición (4-6 años). Además, de las técnicas en educación de párvulos que comparten el trabajo en sala.

Resultados y discusión.

El proyecto está en etapa de ejecución de trabajo de campo. Los primeros resultados estarán disponibles para ser presentados en la fecha del congreso, las entrevistas se estarán aplicando, según cronograma, desde el 17 de abril.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Como se señaló, se contará con esta información para la fecha del congreso.

Referencias bibliográficas.

- Adriany, V. (2019). Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia. *Gender and Education*, 31(6), 724–741. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496229>
- Airton, L & Koecher, A. (2019). How to Hit a Moving Target: 35 Years of Gender and Sexual Diversity in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 80,

- 190–204. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- Assaél Budnik, J., & Valdivia Barrios, A. (2018). Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile. *Universitaria*
- Azúa, X. y Farías, A. (2017). Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas. Certificado de registro N° 283.074.
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (50), 40-82.
- Bain, L. (1985). The Hidden Curriculum Re-examined. *Quest* 37 (2): 145–153. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>
- Baraldi C. y Cockburn T. (2018) *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Blaise, M., & Pacini-Ketchabaw, V. (2019). Enacting feminist materialist movement pedagogies in the early years. In J. Osgood, & K. H. Robinson (Eds.), *Feminists researching gendered childhoods: Generative entanglements* (pp. 109-120). London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- Butler, J. (2012). *Cuerpos que importan—sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlana, M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers’ Gender Bias. *The Quarterly Journal of Economics* 134 (3): 1163-1224. DOI: <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators’ perceptions of gender influence children’s play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284.
- Chapman, R. (2021). Moving beyond ‘gender-neutral’: creating gender expansive environments in early childhood education. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1902485>
- Chick, K., Heilman-Houser, R. & Hunter, M. (2002). The impact of childcare on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-54.
- Dessel, A., Kulick, A., Wernick, L. & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of adolescence*, 56, 136-144.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad 9. *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2011: Nuevas epistemologías en Antropología: temas y abordajes*, 45.
- Dixon-Mueller, R. (1993). The Sexuality connection in reproductive health. *Studies in Family Planning*. 24 (5), pp. 269-282. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- Fernández J. (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid, España: Pirámide.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Gegenfurtner, A. & Gebhardt M. (2017). Sexuality Education Including Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Issues in Schools. *Educational Research Review* 22 (October): 215–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bodotá: Grupo Editorial Norma.

- Keogh, S.; Leong, E.; Motta, A.; Sidze, E.; Monzón, A. & Amo-Adjei, J. (2020). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low- and middle-income countries. *Sex Education*, 1-18.
- Lamas, M. (2018). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Segunda Edición. Bonilla Ortigas Editores
- Ley 21.120 Diario oficial de la República de Chile, 10 de diciembre 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480&idVersion=2019-12-27&idParte=9974934>
- Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Martínez, I., & Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*.
- Meyer, E., Quantz, M., Taylor, C., & Peter, T. (2019). Elementary Teachers' Experiences with LGBTQ-inclusive Education: Addressing Fears with Knowledge to Improve Confidence and Practices. *Theory into Practice* 58 (1): 6–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1536922>
- Miller, SJ (2018). Enseñando, afirmando, y reconociendo a jóvenes trans*+ y de género creativo: un marco de enseñanza queer. Ediciones Universidad Alberto Hurtado"
- MINEDUC. (2015). Educación para la Igualdad de género. Plan 2015-2018. Unidad Equidad de Género
- MINEDUC. (2018). Orientaciones para Promover la igualdad de Género en Educación Parvularia
- Morales, M.G. (2012). Análisis crítico del discurso pedagógico y desigualdad de género en el primer ciclo de Educación Parvularia, región del Biobío: ¿Qué tienen en común cinco realidades diferentes? *Revista Pequén* v.2, n.2. Pp.20-26.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457-492.
- O'Brien, H., Hendriks, J. & Burns, S. (2021). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review. *Sex Education*, 21 (3), 284-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Parker, R. (1994) "Sexual cultures, HIV transmission, and AIDS prevention", en *AIDS*, Nº 8 (suppl 1), Brasil.
- Peeters, J; Rohrmann, T & Emilsen, K. (2015): Gender balance in ECEC: why is there so little progress?, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: [10.1080/1350293X.2015.1043805](https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805)
- Pérez-Olea, M. T. (2016). Construcciones de identidades de género en el niño y la niña inserto (a) en contexto rural de la comuna de Olmué. *Revista Eltopo*. No, 6, 122-149.
- Pirard, F; Schoenmaeckers, P. & Camus, P. (2015) Men in childcare services: From enrolment in training programs to job retention, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:3, 362-369, DOI: [10.1080/1350293X.2015.1043810](https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043810)
- Runciman, WG. (1983): *A Treatise on Social Theory*. Volume L The Methodology of Social Theory, Cambridge, Cambridge University Press.
- Silva, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 19, 105-131.

- Skelton, C. (Ed.). (2001). *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Small, D. (2020). The Hidden Curriculum in Public Schools and its Disadvantage to Minority Students. *International Forum of Teaching and Studies* 16 (1): 16–24.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Ullman, J. (2017). Teacher Positivity Towards Gender Diversity: Exploring Relationships and School Outcomes for Transgender and Gender-diverse Students. *Sex Education* 17 (3): 276–289. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1273104>
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO.
- Valdés, T. (2013). Género en la Escuela o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, (49), pp. 46-61.
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D. & Boyle, J. (2020). Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: a systematic review of qualitative studies, *Sex Education*, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>
- Warin, J. (2017): Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: gender balance or gender flexibility, *Gender and Education*, DOI: 10.1080/09540253.2017.1380172
- Weeks, J. (1998). La Construcción cultural de las sexualidades ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad? En I. Szasz y S. Lerner (Eds.). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las Ciencias Sociales* (pp. 175-197.). México: El Colegio de México.

1.1.5 EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA COEDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL COE Y DUCA: COMPARTIENDO LOS JUGUETES

Raquel Martí Signes (UNED Dénia, España); Lorena Pérez Sánchez (UNED Dénia, España); José Salvador Monserrat Crespo (UNED Dénia, España) & Antoni Casasempere-Satorres (UNED Dénia, España)

Resumen y palabras clave:

La eliminación de los estereotipos de género en relación al juego y los juguetes en las aulas de Educación Infantil mediante una intervención en coeducación es el objetivo principal de las intervenciones diseñadas y realizadas por la Cátedra de Igualdad y Agenda 2030 de la UNED de Dénia (Alicante). Se presenta la evaluación de la intervención coeducativa realizada en un colegio del norte de la provincia de Alicante al alumnado de Educación Infantil. El procedimiento incluye dos actividades específicamente diseñadas para comprobar si niñas y niños clasifican los juguetes presentados en base al género, perpetuando de este modo estereotipos sexistas tradicionales, que se administra antes y después de la intervención coeducativa. La descripción de las diferencias encontradas y los resultados obtenidos entre ambas medidas al grupo de niñas y niños permiten mejorar el instrumento Coe y Duca para futuras intervenciones y realizar el seguimiento de la efectividad de las mismas.

Palabras clave: coeducación, estereotipo de género, juguete, Educación Infantil

Introducción

El juego y los juguetes son el eje central del presente trabajo y de la intervención coeducativa en Educación Infantil desarrollada. El término juego aparece 34 veces en el Real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, dato que denota la relevancia del juego en esta etapa. El juego se establece como método de trabajo en el alumnado de Infantil, la práctica educativa debe basarse en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas, en la experimentación y el juego. En ambos ciclos de Educación Infantil, el proceso de desarrollo, de aprendizaje y de adquisición de competencias viene marcado por la observación, la escucha activa y el aumento progresivo de la actividad a través de la experimentación y del juego.

Hasta el momento de entrar en Educación Infantil, la madre y el padre -la familia, sea cual sea su configuración- han sido los principales agentes socializadores permitiendo al niño o niña adquirir su identidad diferenciada de género en el proceso de inicio de la vida social (Walker y Barton, 1983, en cita de Ferrer-Pérez & Bosch-Fiol, 2013). Preguntarse por el sexo durante la gestación del bebé es una de las primeras preguntas que la familia se hace ante la venida al mundo de una nueva persona y, desde el momento en que lo saben, comienzan a preparar unos juguetes u otros, se prepara ropa con un color u otro y, antes de venir al mundo, se establecen las pautas de comportamiento, incluidos los juguetes con los que jugará (Rodríguez-Fernández, 2020).

En los primeros años de vida, entre los dos y tres años, se desarrolla la tipificación sexual como medio por el cual se aprende a ser niña o niño desde una perspectiva social (Rodríguez-

Fernández, 2020). Al iniciar el ciclo de Educación Infantil, interviene la escuela como coagente socializador de género en la educación de niñas y niños. Como apuntan Hernández y Jaramillo, 2003, (Rodríguez-Fernández, 2020), no se deben disociar escuela y familia, que, aunque entornos distintos, los dos son cruciales a la hora de desarrollar los valores y la moralidad de niños y niñas. Por ello, uno de los objetivos prioritarios del Real Decreto 95/2022, es promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres desde Educación Infantil. Es importante atender a los estereotipos de género en este planteamiento de los entornos que más influyen en la infancia para evitar perpetuarlos y minimizar las desigualdades de género (Rodríguez-Fernández, 2020).

Objetivo

- Detectar si el alumnado de Educación Infantil reproduce estereotipos de género en los juguetes.
- Describir los resultados obtenidos y valorar la idoneidad de la intervención coeducativa.

Metodología

El estudio se ha desarrollado bajo un diseño de justicia social (Creswell, 2015; Creswell & Plano-Clark, 2017). La evaluación de la intervención coeducativa se realiza desde una perspectiva feminista, que tiene por objeto la eliminación de estereotipos de género en relación a los juguetes y promover la ampliación de la oferta de juguetes para niñas y niños (Dinella & Weisgram, 2018).

Este diseño se inicia con la formulación del problema y realiza una medición del estado del aula antes de la intervención mediante un instrumento con dos actividades de elección de juguetes y categorización por género por parte de niñas y niños. Con posterioridad a esta primera impresión del grupo, se realiza la intervención coeducativa y pasadas seis semanas el grupo es evaluado de nuevo para mejorar el instrumento y constatar o no avances en su percepción de la asignación de juguetes.

Se establece el propósito de fomentar la libre elección de juguetes en las niñas y niños de Educación Infantil. A partir del análisis de ambas evaluaciones, pre-test y post-test, se procede al contraste e interpretación de los resultados que son presentados en el presente trabajo.

Al respecto de los y las participantes en el estudio, la evaluación se realiza en un centro educativo del norte de la provincia de Alicante. El rango de edades abarca desde los 4 a los 5 años, de los cuales el 52% son niños y el 48% niñas. Se recabaron los pertinentes consentimientos y autorizaciones para la realización de la intervención y los y las participantes tenían la opción de abandonar en cualquier momento o no participar.

El instrumento de toma de datos forma parte de la intervención coeducativa. Se trata de un cuaderno con un ejercicio relacionado con la selección de juguetes. En el ejercicio se muestran las representaciones de una niña y un niño y se solicita que enlacen los juguetes que hay alrededor con la niña, el niño o ambos. El objetivo analítico se fija en establecer una tipología cualitativa al respecto de las elecciones de los y las participantes en la evaluación en base a la premisa de conocer si existe catalogación sexista en los juguetes mediante el etiquetaje de las respuestas.

El análisis llevado a cabo, se basó en una tipología cualitativa (Kuckartz, 2014) para ambas actividades. Los datos fueron digitalizados e introducidos en la herramienta MAXQDA 2018 (VERBI Software, 2021) para su tratamiento. Se codificaron las respuestas de ambas actividades en base a los objetivos analíticos perseguidos y posteriormente se obtuvo la frecuencia de codificación para conocer las cualidades esenciales del fenómeno estudiado (Miles et al., 2014). Los resultados del análisis realizado se muestran en la sección siguiente.

Resultados

La evaluación del ejercicio pre-test previa a la intervención de Coe y Duca en Educación Infantil pide, a los niños y niñas que indiquen a quién pertenece cada juguete. Los juguetes que tienen que clasificar son: muñeca, coche, balón, peluche, pinturas para colorear y bicicleta. Se eligen especialmente la muñeca, el coche y el balón porque son muchos los estudios que los catalogan como los juguetes más estereotipados por los niños y por las niñas (Pérez, 2021; Puerta Sánchez & González Barea, 2015; Zarza Delgado, 2017). Los resultados del ejercicio pre test indican que el juguete seleccionado para la niña es la muñeca principalmente (48.9%). Tanto los niños como las niñas están de acuerdo en que la muñeca es el juguete que pertenece a la niña. El siguiente juguete seleccionado exclusivo de la niña es el peluche (20%), las pinturas de colorear (17'8%) y la bicicleta el (13,3%) Destaca que nadie haya seleccionado el coche como un juguete de la niña.

En cuanto a las asignaciones de juguetes realizadas exclusivamente al niño, el coche y la pelota (36% respectivamente) son los juguetes que mayoritariamente han asignado al niño. Seguido por la bicicleta (12%), y las pinturas de colorear y el peluche por igual (8% respectivamente). En este caso, nadie ha seleccionado la muñeca como juguete del niño.

Al respecto de los juguetes que han considerado que son tanto del niño como de la niña, antes de la intervención coeducativa, se observa, que la bicicleta (25%) es el juguete que se elige tanto para niñas como para niños, seguidos del muñeco de peluche (23.1%) o las pinturas para colorear (21.2%). Se distribuyen por sexo los resultados mostrados y se evidencia que las niñas asignan la bicicleta (75%) a ambos sexos junto con el peluche (66.7%) y los niños asignan como actividad mixta colorear con lápices de colores principalmente (46.2%).

Tras realizar la intervención, basada en el cuento "Coe y Duca buscan un regalo" y de diferentes dinámicas relacionadas con la libre elección de juguetes, se dejan seis semanas y se vuelve al campo para realizar una segunda medición en el aula de Educación Infantil al mismo grupo de participantes. Tal y como se llevó a cabo en la prueba pre-test, se pide al grupo que indique si creen que los juguetes que se presentan pertenecen a alguien en concreto (niño o niña) o pertenecen a los dos, los resultados obtenidos, aunque se evidencia una menor asignación a la muñeca como juguete exclusivo de la niña, sigue siendo para la mayoría un juguete que pertenece solo a la niña, sobre todo por parte de los niños. Lo mismo sucede con el coche y la pelota, que siguen asignándose exclusivamente al niño. Son los chicos, también en esta ocasión, quienes le asignan como propio estos juguetes al niño. Por último, la asignación de juguetes igualitaria para chicos y chicas sigue siendo muy parecida al pre-test, marcando el peluche, la bicicleta y los colores como juguetes que pertenecen a ambos.

Los datos recogidos en la prueba post-test llevan a considerar la intervención coeducativa realizada en Educación Infantil como positiva, dado que aumenta la conciencia de las niñas en

la igualdad de elección y resalta la necesidad de seguir trabajando en programas coeducativos, incidiendo principalmente en los niños.

Conclusiones, discusión y propuestas de mejora.

Las evidencias encontradas confirman la relevancia de las actividades coeducativas que permitan la apertura de perspectivas vitales adicionales en niñas y niños. Las niñas participantes en el estudio confirman el impacto de las reglas construidas socialmente sobre el género en el juego -elección de muñeca- y futura vida adulta, al igual que sucede con las elecciones de los chicos con la pelota o el coche, en línea con lo señalado por Yeung y Wong (2018), en cita de (Dinella & Weisgram, 2018).

Al agrupar los resultados por sexo, Tabla 1, se puede constatar como la intervención ha mejorado las respuestas principalmente en las niñas ampliando su universo, pero también en los niños, por ejemplo, en el caso de la muñeca y la pelota.

Se puede observar un aumento en la asignación de los mismos juguetes a niñas y niños, de la medida pre-test al post-test. Las niñas dejan de adjudicar la muñeca como juguete exclusivo de la niña, del mismo modo que la pelota y el coche no es catalogado como juguetes del niño. Tras la intervención coeducativa consideran que pueden ser juguetes de ambos. En los niños, aunque a menor escala, también aumentan las asignaciones en los juguetes que son tanto para niños como para niñas.

Tabla 1 Distribución por sexo juguetes de niños y niñas. Educación Infantil

Juguete	niña			niño		
	Pre-test	Post-test	Diferencia	Pre-test	Post-test	Diferencia
Muñeca	16,6%	58,33%	+41,7%	7,7%	23,1%	+15,4%
Bicicleta	75%	66,7%	-8,3%	30,8%	53,8%	+23%
Peluche	66,7%	91,7%	+25%	30,8%	38,5%	+23%
Pelota	33,3%	75%	+41,7	23,1%	30,8%	+7,7%
Coche	33,3%	75%	+41,7	15,4%	15,4%	0%
Colorear	41,7%	58,3%	+16,6%	46,2%	61,5%	+15,3%

Se puede concluir que la intervención aumenta la conciencia de niños y niñas en igualdad de elección, aunque más en las niñas, por lo que resalta la necesidad de seguir trabajando con programas coeducativos en las aulas de Infantil, prestando especial atención a los niños.

La UNED de Dénia dispone de un extenso programa coeducativo que incluye todos los ciclos educativos obligatorios y presta servicio a centros escolares de la Comunidad Valenciana. La evaluación y mejora constante de los diferentes recursos empleados en el programa Coe y Duca es un trabajo de un equipo de profesionales que se encuentra abierto a colaboraciones y sinergias para lograr una mejor convivencia.

Referencias bibliográficas.

- Azagirre, F. (2003). *Afecto y coeducación en educación primaria*. En I. V. de E. el. educativa no Universitaria (Ed.), Colección Materiales Curriculares (1.a ed., Número 12). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publishing.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publishing.
- Dinella, L. M., & Weisgram, E. S. (2018). *Gender-typing of children's toys: Causes, consequences, and correlates*. *Sex Roles: A Journal of Research*, 79(5-6), 253-259. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0943-3>
- Ferrer-Pérez, V., & Bosch-Fiol, E. (2013). *Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa*. *Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Schober, B., Hodosi, T., & Spiel, C. (2018). *Parents' judgments about the desirability of toys for their children: Associations with gender role attitudes, gender-typing of toys, and demographics*. *Sex Roles: A Journal of Research*, 79, 329-341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3.a ed.). Sage Publications.
- Pérez, A. (2021). Juguetes y estereotipos de género en el alumnado de Educación Infantil: un estudio de caso. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49992>
- Puerta Sánchez, S., & González Barea, E. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación En La Escuela*, 63–74.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* (2021).
- Rodríguez-Fernández, B. (2020). *Evaluación de los estereotipos de género en Educación Infantil*. *Know and share psychology*, 1(3). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [programa informático] (N.o 2022). VERBI Software GmbH.
- Zarza Delgado, M. P.(2017). Juguetes y construcción de estereotipos de género | Catálogo Digital de Publicaciones DC. 179–185. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/actas_de_diseno/detalle_articulo.php?id_libro=651&id_articulo=13603

1.1.6 PEDAGOGÍA FEMINISTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS SUBJETIVIDADES DOCENTES: FORMACIÓN FEMINISTA DEL PROFESORADO

Rosa María Navío Martínez (Universidad Miguel Hernández, España)

Resumen:

La presente investigación tiene como objetivo básico constatar no sólo la ausencia de perspectiva de género en la formación inicial del futuro profesorado en los grados de Educación Infantil y Primaria, sino también, la praxis educativa infectada y naturalizada por disposiciones cognitivo-conductuales androcéntricas y hegemónicas del profesorado en activo. Los resultados revelan la exigencia, a día de hoy, de integrar de manera real la perspectiva de género tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. Aunque la normativa educativa propone la coeducación como eje para alcanzar una sociedad igualitaria, la escuela y el profesorado siguen siendo transmisores de prácticas reproductoras de roles y estereotipos de género basados en comportamientos patriarcales. La pedagogía feminista, como pensamiento y práctica docente, será el dispositivo catalizador para despatriarcalizar la formación del profesorado y el ejercicio educativo, creando nuevas subjetividades docentes.

Presentamos, complementariamente a este estudio, una propuesta formativa para el profesorado de Educación Primaria, enfocada a la adquisición de herramientas pedagogías feministas que ayuden a construir una praxis coeducativa real.

Palabras clave:

Coeducación, educación primaria, igualdad de género, pedagogía feminista, profesorado.

Introducción

“La educación no es preparación para la vida, la educación es la vida en sí misma”, Dewey (1938), tanto la sociedad como la educación reclaman ser deconstruidas y despatriarcalizadas, y sólo será factible mediante una alternancia de paradigma. “En este proceso deconstrutor-constructor, la formación de los/las profesionales de la educación desde una perspectiva feminista crítica, se presenta como herramienta inexcusable para la consecución de estos logros educativos”, (Navío, 2023).

Hogaño, las instituciones y las/los agentes educativos que las conforman cuentan con una gradación de influencias, mandatos y estereotipos sexistas naturalizados y reproducidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos asegurar que, a cota global, se ha alcanzado una paridad educativa de género, pero no se ha alcanzado una igualdad de género de facto en la educación.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) estableció la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible, contando entre sus 17 objetivos, el objetivo número 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas y también, el objetivo número 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. Sin embargo, lo cierto es que, a día de hoy, ambos continúan siendo acciones inconclusas.

Como afirma la UNESCO (2019) en su publicación *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*², “Los prejuicios y la discriminación relacionados con el género impregnan aún todo el proceso educativo con demasiada frecuencia, y los sistemas educativos a menudo perpetúan las desigualdades de género en lugar de rectificarlas.”

Si observamos las cifras relacionadas con educación ofrecidas por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)³, veremos que únicamente dos de cada tres países del mundo han alcanzado el propósito de consecución de igualdad de género real en Educación Primaria.

La Ley de Educación LOMLOE (2020) establece en España como logro medular en la educación, la consecución de igualdad de facto entre hombres y mujeres, para lo cual impulsa y estimula el trabajo coeducativo en todas y cada una de las etapas de enseñanza, de igual modo, pretende establecer currículum, libros de texto y demás materiales didácticos no discriminatorios ni patriarcales, eliminando los estereotipos de género establecidos en los mismos.

Ante este horizonte meramente intencional y siguiendo a Gómez (2015), “En la escuela se perpetúan las desigualdades y se favorece su continuación”, entendemos que, sin embargo, también existe la viabilidad para sobrepasar estos impedimentos y reconfigurar, reformar y medrar la sociedad. Sin duda, este será el reto educativo básico para conferir a mujeres y niñas derechos y ciudadanía igualitarios.

Esta investigación persigue revelar la urgente necesidad de un inapelable cambio socioeducativo. Entendemos que, sólo mediante proyección transformadora sobre el origen de la problemática que nos ocupa, se podrá alcanzar una enseñanza coeducativa real. La pedagogía feminista llevará al reajuste de la formación inicial y continua del profesorado, suponiendo un cambio de paradigma.

Objetivos

Objetivo general:

Constatar la falta de perspectiva feminista y de género en el futuro y actual profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Objetivo específico:

Elaborar una propuesta formativa con perspectiva pedagógica feminista para el profesorado de Educación Primaria que contribuya a su formación integral en igualdad de género.

Metodología

La presente investigación expone un enfoque cualitativo, crítico y reflexivo, con diseño de investigación de estudio documental y bibliográfico de la problemática expuesta. Se muestra a la vez una discusión teórico-reflexiva sobre la revisión bibliográfica realizada y sobre la pedagogía feminista como práctica pedagógica adecuada para la intervención propuesta, la consecución de resultados adecuados y el fomento de buenas prácticas educativas.

² *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>

³ El PNUD establece la igualdad de género como labor principal para el año 2030: <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals#igualdad-genero>

Resultados y discusión

Discusión teórica

Desde el enfoque de las pedagogías críticas, la coeducación no debe ser entendida como una mera instrucción que aspira a ofrecer la misma oferta educativa a niñas y a niños. La coeducación como dispositivo educativo necesario, ofrece la posibilidad de erigir sociedades justas e igualitarias, cimentadas bajo la justicia social y la equidad. Creará futuros y futuras ciudadanos/as que serán capaces de percibir y disponer de conciencia de género para erradicar desigualdades y prejuicios interseccionales.

El profesorado constituye uno de los ejes catalizadores en este proceso deconstructor-constructor, pero para ello como afirman Martínez y Ramírez (2017), “Se hace imprescindible reflexionar entonces sobre las prácticas cotidianas tanto a nivel personal como profesional”. La pedagogía feminista será guía en este proceso indefectible para el profesorado, tanto futuro como ya operante, hallando así una formación introspectiva y auto-opinante hacia la invalidación de instrumentos y procesos naturalizadores/reproductores del sistema patriarcal. Entendemos pues, que un proyecto coeducativo real está subordinado a la formación feminista del profesorado, ubicando la pedagogía feminista como base formadora y transformadora. Esta metamorfosis docente ira desde lo local, para de este modo, entender qué lugar ocupamos en el mundo, hasta la actuación y transgresión del sistema en el plano global, en este caso el sistema patriarcal. “Las pedagogías feministas buscan por medio de propuestas sistémicas y transgresoras despatriarcalizar los currícula y la formación docente más allá de limitaciones legales”, (Bejarano, Martínez & Blanco, 2019).

Resultados

Los estudios realizados por García Pérez, Sala, Rodríguez Vidales y Sabuco (2013) en las universidades de Sevilla, Castilla-La Mancha o Valencia, presentan la ausencia de conocimiento y formación del futuro profesorado en perspectiva feminista, coeducadora y de género. En el estudio 348 participantes del alumnado de los grados de Psicopedagogía y Pedagogía, realizaron un test metacognitivo tipo CERT para evaluar su adaptación metacognitiva mediante diversas variables. Entre estas variables se trabajó con gestión de nociones y juicios sobre la identidad sexual y el sexo, observando que existía un destacado rastro metacognitivo en el ideario con respecto a género y coeducación, el cual era necesario perfeccionar en la formación inicial de este alumnado, futuros y futuras profesionales del ámbito educativo.

Una de las investigaciones con posterior implementación de proyecto formativo más cautivador fue la llevada a cabo por Irene Martínez Martín (2017). Su estudio aportó documentación, bibliografía y discusión teórica sobre la pedagogía feminista, pero, además, se desarrolló un proyecto sobre la formación inicial del profesorado con perspectiva pedagógica feminista. Este trabajo se llevó a cabo con 120 alumnos/as del primer curso del grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid y del grado de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. El estudio mostró la existencia de prácticas educativas vinculadas a la cultura androcentrista y heteropatriarcal, las cuales habían sido sistematizadas y naturalizadas entre los/las participantes y que claramente serían transmitidas durante el proceso educativo por los/las futuros/as profesionales de la educación.

En las Facultades de Educación y Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, Bejarano, Martínez y Blanco (2018) desarrollaron un estudio relacionado con la exigencia de competencias profesionales adquiridas respecto a la sexualidad e igualdad en los/las futuros/as docentes. Un total de 371 estudiantes participaron respondiendo un cuestionario sobre 8

dimensiones vinculadas directamente con educación en igualdad de género, sexualidad y oportunidades. Los resultados concluyeron que el alumnado poseía débiles narrativas con respecto a sexualidad e igualdad.

Sanagustín (2018), por su parte, utilizó una muestra de 117 futuras/os docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de las facultades de Huesca, Zaragoza y Teruel y, por otro lado, 91 miembros del alumnado de los grados de Magisterio de Educación Infantil, Primaria y estudios de Máster de la Universidad de Zaragoza. Su finalidad era evaluar la formación docente en cuanto a competencias relacionadas con género y educación. Entre las distintas escalas empleadas se utilizó la Escala de Detección de Sexismo (Ramos et al., 2007) y el cuestionario “*School doing Gender/teachers*” (Rebollo et al., 2011). Los resultados mostraron la clara exigencia de reanalizar y reestructurar las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza. Únicamente el 25% de las mismas enfocaban contenidos para la promoción de competencias en género e igualdad del futuro profesorado.

A destacar el reciente estudio de Resa (2021) igualmente enfocado a la revisión y exploración de guías docentes y planes de estudios de Educación Primaria (72 guías docentes del grado de Educación Primaria en la Universidad Complutense de Madrid del curso 2018-2019). El resultado muestra uso de lenguaje no inclusivo y sexista, ausencia de integración de igualdad de género en su fondo, objetivos y competencias, así como falta de representación histórica y científica femenina. Se presenta, además, la carencia de soporte y compromiso real por parte de la ANECA por construir contenidos académicos en igualdad de género.

Por su parte, el «Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo⁴», curso 2020-2021 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, dado a conocer por el Consejo Escolar del Estado, muestra la escasa participación y responsabilidad del profesorado en activo. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado ofreció la quinta edición del curso MOOC “Educar en Igualdad”, enfocado a la formación del profesorado en materia de género, y tan sólo 575 docentes asistieron al mismo.

Conclusiones y propuestas de mejora

Conclusiones

Los resultados de los datos expuestos llevan a la constatación de una serie de conclusiones inequívocas:

- Actualmente, existe una falta de formación feminista y de género en el futuro profesorado, del mismo modo, el profesorado en activo adolece de esta falta de insumo pedagógico suplementada por una carencia de compromiso profesional de mejora e implicación personal en el tema.
- La mayoría de los estudios de grado y másteres dirigidos a la formación del futuro profesorado ofertados por las distintas universidades españolas adolecen de enfoque pedagógico feminista.
- Existe una dilatación temporal en la naturalización, perpetuación y permeabilidad del modelo hegemónico patriarcal en la praxis educativa por parte del profesorado.

Actualmente, el proyecto coeducativo sigue siendo, como se evidencia en las conclusiones anteriores, un ensueño educativo y social, ya que la sustantividad es más bien una realidad educativa mixta y no segregacionista, donde las niñas siguen siendo alumnas de segunda y la

⁴ Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2020-2021, (pág. 197). <http://ntic.educacion.es/cee/informe2022/i22cee-informe.pdf>

mujer continúa mostrándose ausente en la realidad educativa, cultural, histórica y social. Las leyes en materia educativa sólo proponen un modelo coeducativo que no llega a ser efectivo ni real, entre otras muchas razones por las premisas anteriormente citadas.

Propuesta de mejora

Inferimos como ineludible constituir responsabilidad de actuación pedagógica tanto por parte del profesorado como por parte de las instituciones académicas de educación superior para lograr formación docente feminista y alcanzar una escuela democrática e igualitaria.

Como Navío (2022) propone, “La Pedagogía Feminista dará respuesta a una necesidad social e histórica, y creará un proyecto social distinto, plural, diverso y no sexista, sin discriminación, con libertad y justicia social para todos los hombres y las mujeres que componen la sociedad”. Entendemos, pues, que la pedagogía feminista será la praxis pedagógica adecuada para llevar a cabo esa tarea y guiar a los/las docentes, tanto a nivel profesional como personal, en el camino hacia la deconstrucción del modelo hegemónico patriarcal.

De igual modo, a nivel particular proponemos una acción formativa para el profesorado, “Buenas prácticas docentes en género e igualdad para el profesorado de Educación Primaria”⁵ (Navío, 2023), con perspectiva pedagógica feminista para así coadyuvar a hacer realidad el proyecto coeducativo. Pretendemos pues, que esta acción formativa sea instrumento para crear nuevas realidades educativas y docentes.

Referencias bibliográficas

Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37–50.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York.
<https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>

García Pérez, R., Sala A., Rodríguez Vidales, E., y Sabuco I Cantó A. (2013). Formación Inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. Vol. 17 Núm. 1 (2013): *La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado*, Colaboración, Páginas 269-287
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19461/18950>

[Gómez, I. \(2015\). Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre la diversidad cultural y de género. \[Tesis doctoral\]. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.](#)

⁵ Formación del profesorado. *Buenas prácticas docentes en género e igualdad. Educación Primaria*, (Navío Martínez, R. M^a, 2023),

<https://drive.google.com/file/d/1NE9GEh0rje-RbzT5NSYnsRXnQq71fARr/view?usp=sharing>

Tanto la citada formación del profesorado como la presente comunicación se basan y justifican en *Pedagogía feminista: práctica docente para la deconstrucción de categorías identitarias hegemónicas*. [Trabajo Fin de Grado], (Navío Martínez, R. M^a, 2022). Madrid: UNED.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y De-colonizar la Educación. Experiencias para una formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8593/8948>
- Navío Martínez, R. M^a. (2023). *Herramientas Pedagógicas Feministas para la construcción de masculinidades alternativas: intervención socioeducativa con adolescentes varones*. Págs. 171-182, [Comunicación Congreso]. II Congreso Internacional sobre Masculinidades e Igualdad. Educación para la Igualdad y Co(educación). CIMASCIGUALII. Universidad Miguel Hernández. Elche. España. <https://congresomasculinidades2.umh.es/libroactas/>
- Navío Martínez, R. M^a. (2022). *Pedagogía feminista: práctica docente para la deconstrucción de categorías identitarias hegemónicas*. [Trabajo Fin de Grado]. Madrid: UNED.
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Sanagustín, L. (2018). *Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Zaragoza.

1.1.7 DISPOSITIVOS EDUCATIVOS PARA FOMENTAR VOCACIONES CIENTÍFICAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. REVISIÓN DE LITERATURA.

Valentina Sosa (IIPsi-UNC-CONICET, Argentina) y Débora Imhoff (IIPsi-UNC-CONICET y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Resumen y palabras clave

América Latina y el Caribe presentan niveles elevados de desigualdad en el acceso a la educación y dificultades vinculadas al escaso interés de niños, niñas y adolescentes en las clases de ciencias. Dicha problemática se profundiza en la intersección con otras variables, entre ellas, el género. Este trabajo busca sistematizar las experiencias educativas orientadas a promover las vocaciones científicas en Iberoamérica, mediante una revisión bibliográfica. Se registra la implementación de distintos dispositivos, con impactos positivos en las personas participantes. No obstante, las propuestas para fomentar vocaciones científicas desde una perspectiva de género son escasas. Esto último resulta relevante, considerando los obstáculos que encuentran las mujeres y niñas en las ciencias. Particularmente, no se encuentran dispositivos con estas características en el territorio argentino. Tal vacancia orienta y estimula nuevas propuestas de trabajo.

Palabras clave: vocaciones científicas, club de ciencias, perspectiva de género, educación ciudadana.

Introducción

En Latinoamérica y el Caribe existe una gran desigualdad en el acceso a la educación y se registra un escaso interés en las ciencias por parte del alumnado (UNESCO, 2020). Tal situación podría estar vinculada con el enfoque enciclopedista y mecánico de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Valverde y Näslund Hadley, 2010). A su vez, esta problemática se enmarca en un contexto global de proliferación de discursos de posverdad y desvalorización de la ciencia. En este escenario, Bär (2018) advierte que resulta fundamental promover el pensamiento crítico.

En Argentina, los varones declaran tener un mayor interés y estar más informados que las mujeres en los ámbitos científicos (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina, 2022). Tales diferencias podrían estar vinculadas con la socialización de género diferencial, que promueve conductas de investigación en niños y de abnegación en niñas (Ballarín Domingo, 2007). Al respecto, a partir de los seis años de edad disminuye el interés de las niñas en estas áreas, al considerarlas un terreno ocupado por varones y donde no visualizan posibilidades de desarrollo personal y laboral (Bian et al., 2017). Al mismo tiempo, se problematiza sobre el amplio grupo de niñas que ni siquiera posee acceso a la educación primaria (UNESCO, 2016).

En este marco, existe una larga tradición de propuestas interesada en educar a la ciudadanía. La mayoría se localiza en el ámbito escolar; aunque también existen otras en contextos educativos no formales (Imhoff y Brussino, 2019). En esta línea, el club de ciencias aparece como un espacio no formal de aprendizaje que favorece el pensamiento crítico y social, mediante la investigación y discusión en equipo (Alvares Rosito y Rosário Lima, 2020). También promueve la curiosidad, confianza y apertura a las ciencias (Cubides y Romero, 2010).

Partiendo del contexto descrito, consideramos de suma importancia el diseño e implementación de dispositivos de educación que fomenten vocaciones científicas desde una perspectiva de género. No obstante, no hemos encontrado sistematizaciones de experiencias de trabajo en esta línea.

Objetivos

Este trabajo propone sistematizar algunas experiencias educativas formales y no formales orientadas a promover vocaciones científicas en Iberoamérica.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión bibliográfica mediante plataformas digitales, entre marzo y abril de 2023. Se consideraron publicaciones escritas en español y portugués, y se aplicaron restricciones por fecha de publicación -desde el año 2012 en adelante-. Se seleccionaron trabajos que describieran experiencias educativas orientadas a promover vocaciones científicas en niños, niñas y adolescentes en países iberoamericanos. Luego, se sistematizaron sus características, contenidos e impactos en las personas participantes.

Resultados y discusión

La literatura recopila distintos Clubes de Ciencia orientados a promover vocaciones científicas en infancias y adolescencias de Iberoamérica. Esta revisión recupera algunas experiencias en Uruguay (Fava Abó et al., 2021), Colombia (Buitrago Casas, et al., 2020; Álvarez et al., 2019; Duque Giraldo et al., 2019; Morales Vergara, 2014; Sequeda Herrera, 2017; Del Castillo Angulo y Chapid Pineda, 2019; Rondón et al., 2016; Salazar Londoño, 2020), Bolivia (López López, 2020), Ecuador (Altamirano Velasco, 2018), Brasil (Alves Gonçalves y de Oliveira Denardin, 2019), México (Osuna Osuna y García López, 2019) y Argentina (Zurita, 2016; Silvestri et al., 2016; Merzdorf, 2016; Caviglia, 2017).

También se destaca el desarrollo de otros dispositivos de educación. En España, se han impulsado programas como *INFACIENCIA* (Serrano et al., 2023), *SUCRE4Kids* (Trilles y Granell, 2018), *Científicas y coeducación* (Salgado González, 2020), *Sábados de Ciencia* (Greca et al., 2020), *Aprender a ser científic@s con el regadío histórico* (Civantos et al., 2022) y un Modelo interdisciplinar de educación STEM (Toma y Greca Dufranc, 2016). En Latinoamérica, se registran propuestas como *A Fuego* (Suárez Jaramillo, 2021) y *Prin-Ciencias* (Secretaría de Educación Bogotá, 2021) en Colombia; *QuimiCamp* (Castillo Rodríguez y Villalobos González, 2019) en Costa Rica; *Reflejos de la ciencia* (Farias Escalera y Escalón Portilla, 2022) y *Ambientes Virtuales de Aprendizaje* (Trejo, 2022) en México; y programas de talleres de promoción de la cultura científica (Revuelta, 2012) y de fomento de tecnologías (Anchino et al., 2019) en Argentina.

El impacto de estos programas ha sido evaluado cualitativamente en un gran número de casos, obteniendo resultados favorables respecto a su efectividad. En esta línea, se asocian con un incremento del conocimiento científico (Serrano et al., 2023; Duque Giraldo et al., 2019; Sequeda Herrera, 2017), promoción del trabajo colaborativo e interacción social (Trilles y Granell, 2018; Morales Vergara, 2014; Zurita, 2016; Merzdorf, 2016), desarrollo de competencias instrumentales (Zurita, 2016), aumento de la participación en actividades científicas (Salgado González, 2020; Merzdorf, 2016), motivación y entusiasmo por las ciencias (Salgado González, 2020; González, 2019; Toma y Greca Dufranc, 2016; Greca et al., 2020; Duque Giraldo et al., 2019; Morales Vergara, 2014), y promoción de intereses vocacionales (Secretaría de Educación Bogotá, 2021; Castillo Rodríguez y Villalobos González, 2019). Estos resultados coinciden con los postulados de Cubides y Romero (2010).

Se destaca que las propuestas para fomentar vocaciones científicas desde una perspectiva de género son escasas. Particularmente, no se registran dispositivos con estas características en el territorio argentino, a pesar de que los datos aportados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina (2022) dan cuenta de los obstáculos que encuentran las mujeres y niñas

en las ciencias. Las contribuciones más importantes en esta línea vienen de la mano de *INFACIENCIA* (Serrano et al., 2023) y *Científicas y coeducación* (Salgado González, 2020) en España; *Reflejos de la ciencia* (Farias Escalera y Escalón Portilla, 2022) en México; y *A Fuego* (Suárez Jaramillo, 2021), *Prin-Ciencias* (Secretaría de Educación Bogotá, 2021) y otros clubes de ciencia (Buitrago Casas, et al., 2020) en Colombia. Estos programas generan impactos positivos sobre la identificación y rechazo de la discriminación de las mujeres en la ciencia (Serrano et al., 2023), incremento del conocimiento sobre mujeres científicas (Serrano et al., 2023), y desarrollo de habilidades y vocaciones científicas en niñas (Secretaría de Educación Bogotá, 2021).

Conclusiones y propuestas de mejora

Las experiencias descritas previamente dan cuenta del impacto favorable de diversos dispositivos educativos sobre la promoción del interés y valoración en la ciencia, y las vocaciones científicas en niños, niñas y adolescentes. No obstante, la vacancia de programas con perspectiva de género en nuestro contexto orienta y estimula nuevas propuestas de trabajo. Asimismo, se sugiere el desarrollo de líneas de investigación que evalúen la eficacia de estos dispositivos de manera cuantitativa -considerando que, hasta el momento, prevalecen las valoraciones cualitativas-.

Referencias bibliográficas

- Altamirano Velasco, M. A. (2018). *Actividades extracurriculares y el club de ciencias naturales en los séptimos y octavos años de educación básica del centro educativo Jerusalén del cantón Ambato provincia de Tungurahua* [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato].
- Alvares Rosito, B. y Lima Valderez, M. R. (2020). *Conversas sobre clubes de ciências*. EDIPUCRS.
- Álvarez, C. R., Ovalle, P. G., Navarro, K. y Candil, J. (2019). Club de ciencias: una estrategia educativa para la apropiación y conectividad ambiental de la zona. *Bio-grafía. Edición Extraordinaria*, 172-177.
- Alves Gonçalves, T. y de Oliveira Denardin, L. (2019). Revisión Sistemática de Trabajos sobre Clubes de Ciencias en Eventos Nacionales. En *Anais do XII Encontro Nacional de Investigação en Educação en Ciências*. https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19401/2/Reviso_Sistemica_de_Trabalhos_sobre_Clubes_de_Ciencias_em_Eventos_Nacionais.pdf
- Anchino, L., Torti, A., Miretti, M., Bernardi, E., Peretti, G. y Podadera, R. (2019). Desarrollo de un Dispositivo CANSAT para Fomentar el Acceso a las Tecnologías Espaciales. En *XXI Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77328>
- Ballarín Domingo, P. (2007). La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género. En J. Díaz Huertas et al. (Eds), *Calidad, género y equidad en la atención integral a la salud de la infancia y adolescencia* (pp. 59-68). SIAS.
- Bär, N. (2018). El rompecabezas de la hipercomunicación. En G. Nogués (Ed.), *Pensar con Otros. Una guía de supervivencia en tiempos de posverdad* (pp. 10-12). Abre.
- Beiman, G. V. A., Ocelli, M. y Martín, R. B. (2021). Un estudio del interés por la ciencia en estudiantes que participaron del Club de Ciencias Cromosomas de la ciudad de Ushuaia. *Tecné, Episteme y Didaxis. Número extraordinario*, 2746-2750.

- Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.
- Buitrago Casas, J. C., Chaparro, E., Osorio, J. S., Uribe, B. A., Porras, A. M., Lombana Bermúdez, A., Florez, L., Archbold, J., Cañas, S., Romero Fontalvo, J., Castellanos, L. y Avendaño, M. (2020). Los Clubes de Ciencia Colombia. *Revista XXVII*, (2).
- Castillo Rodriguez, K. y Villalobos González, W. (2019). Fomento de vocaciones y habilidades científicas en química a través de un taller práctico de química ambiental, con estudiantes de secundaria costarricense. *Latin American Journal of Science Education*, 6(12025), 1-12.
- Caviglia, A. F. (2017). Reflexión sobre el proyecto "Club de ciencias" de Barrio Comercial (Córdoba). Educación en contextos no formales.
- Caviglia, A. F. (2017). Reflexión sobre el proyecto "Club de Ciencias" de Barrio Comercial (Córdoba). En J. S. Ortiz Bergia y M. T. Ferrero de Roqué (Comps), *Educación en contextos no formales* (pp. 79-104). UNC.
- Civantos, J. M. M., Jiménez, E. C., García, M. T. B. y Toscano, M. (2022). Aprender a ser científic@s con el regadío histórico. *Revista UNES*, (12), 87-100.
- Cubides, E. y Romero Rincon, Y. (2010). El club de ciencias: ¿Por qué constituirlo como una estrategia pedagógica?. *Bio-grafía*, 3(5), 162-169.
- Del Castillo Angulo, F. A. y Chapid Pineda, J. V. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico desde un asunto socio científico: la carbonera vista desde un club de ciencias* [Tesis de Grado, Universidad del Valle].
- Duque Giraldo, J. L., Pérez Penagos, S. L. y Pinzón Franco, S. P. (2019). *Club de ciencias "amigos de la serpiente sabanera" un espacio para potenciar el desarrollo de la competencia de indagación* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Farias Escalera, A. y Escalón Portilla, E. (2022). Presentación de modelos femeninos en ciencia y tecnología a niñas y jóvenes para el fomento de vocaciones científicas: una estrategia de comunicación de la ciencia en el INECOL, México. *Journal of Science Communication, América Latina*, 5(1), N03.
- Fava Abó, F., Aguerre Oliver, J. M. y Guerrieri García, M. (2021). *Implementación de una plataforma de trabajo colaborativo orientada a Clubes de Ciencia* [Tesis de Grado, Universidad de la República Uruguay].
- Golombek, D. (2012). Este libro (y esta colección). En V. Edelsztein (Ed.), *Científicas. Cocinan, limpian y ganan el premio nobel (y nadie se entera)* (pp. 9-11). Siglo XXI.
- Greca, I. M., Diez Ojeda, M. y García Terceño, E. M. (2020). Evaluación del Impacto Social de un Proyecto de Educación no Formal en Ciencias. *Educação & Sociedade*, 41.
- Imhoff, D. y Brussino, S. (2019). Efecto de la socialización política en población infantil: estudio cuasi-experimental con niños/as argentinos/as. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 30-60.
- López López, D. (2020). La química que nos rodea. *Ingenio*, 11(1), 28-29.
- Merzdorf, M. L. (2016). El club de ciencias "amor y ciencia" y su aporte a la educación ambiental de la región. En *V Congreso Internacional sobre Cambio Climático y Desarrollo Sustentable* (pp. 264-278).
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina. (2022). *5ta Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia. Evolución de indicadores 2003-2021*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2019/06/percepcion_publica_2021.pdf

- Morales Vergara, W. R. (2014). *Mejorar aspectos comportamentales y académicos en el área de Ciencias Naturales del grado sexto tomando como estrategia la creación de un Club de Ciencias Naturales* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Nogués, G. (2018). *Pensar con Otros. Una guía de supervivencia en tiempos de posverdad*. Abre.
- Osuna Osuna, R. y García López, V. (2019). *Club: El show de la ciencia*. Jardín de niños Consuelo R. de Fernández Albarrán. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/56038>
- Revuelta, C. A. (2012). Cultura Científica: la ciencia como actividad creativa y de inclusión. Experiencias en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. *Fundamentos en Humanidades*, 13(26), 259-268.
- Rondón, D., Ardila, V., Barrantes, L., Fuentes Ardila, V. y Barrantes, L. (2016). Bodyway: estereotipos de belleza en la escuela. *Bio-grafía*, 309-316.
- Salazar Londoño, S. (2020). La energía del futuro. *Ingenio*, 11(1), 22-25.
- Salgado-González, L. (2020). Científicas y coeducación: una unidad didáctica para una escuela más igualitaria [Tesis de Grado, Universidad Internacional de la Rioja].
- Secretaría de Educación Bogotá. (30 de abril de 2021). *Prin-Ciencias: la ciencia es cosa de chicas*. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/princiencias-la-ciencia-es-cosa-de-chicas
- Sequeda Herrera, S. L. (2017). Caracterización de una experiencia de interacción educativa dialógica de apropiación social de la ciencia y la tecnología, con niños en edad temprana, en ámbitos no formales, a partir de la sistematización del Club Pequeños Exploradores de Maloka. *Aletheia Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 116-137.
- Serrano, R. M., Alfaya, M. E. G., García, M. D. L. Á. O., Moya, M. M. y Carrillo, J. R. (2023). Evaluación del impacto de un programa de mujeres y ciencia en el alumnado de Educación Infantil. *Revista complutense de educación*, 34(1), 21-33.
- Silvestri, S., Lopez, J. V. y Staib, M. E. (2016). *Club de Ciencias "Operación Con... Ciencia" (...y sigue siguiendo...)*. https://ies1-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Proyecto_Club_de_Ciencias_Oeracion_con_Ciencia_y_sigue_siguiendo.pdf
- Suárez Jaramillo, N. (2021). *A Fuego: una apuesta educomunicativa para el fomento de las vocaciones científicas en niñas, adolescentes y jóvenes* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Toma, R. B. y Greca Dufranc, I. M. (2016). Modelo interdisciplinar de educación STEM para la etapa de Educación Primaria. Universidad de Burgos. [https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4681/Toma-Modelo interdisciplinar de educaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4681/Toma-Modelo%20interdisciplinar%20de%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Trejo, C. A. O. (2022). Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje como estrategia para el fomento de pensamiento crítico en estudiantes de nivel media superior [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Trilles, S. y Granell, C. (2018). SUCRE4Kids: El fomento del pensamiento computacional a través de la interacción social y tangible. En Actas de las XXIV Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (pp. 303-310).

- UNESCO. (12 de octubre de 2020). *Educación en ciencias: cómo despertar vocaciones*. <https://www.unesco.org/es/articulos/educacion-en-ciencias-como-despertar-vocaciones>
- UNESCO. (15 de julio de 2016). *263 Million Children and Youth Are Out of School*. <http://uis.unesco.org/en/news/263-million-children-and-youth-are-out-school>
- Valverde, G. y Näslund Hadley, E. (2011). *La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe*. BID.
- Zurita, M. V. (2016). *La Robótica en el Club de Ciencia y Tecnología N° 514 de la ciudad de Mar del Plata* [Tesis de Grado, Universidad Siglo 21].

1.1.8 EVALUACIÓN DEL AUMENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑAS EN LA COMUNIDAD DE MANSALIA (GUINEA BISÁU) EN LOS PROYECTOS DE TIERRA SIN MALES, SOGUIBA Y NODECO.

Raúl Maján Navalón (Universidad de Valladolid, Departamento de Sociología y Trabajo Social, España); Carmen Ayllón Medrano (Universidad de Valladolid, Departamento de Sociología y Trabajo Social, España).

Resumen y palabras clave:

Este estudio evalúa el aumento de la escolarización de niñas en la comunidad de Mansalia (Guinea Bisáu) a través de proyectos desarrollados por Tierra Sin Males (TSM), SOGUIBA y NODECO. Estas organizaciones se enfocaron en necesidades urgentes, como alimentación, salud y educación, construyendo una escuela y proporcionando agua potable. El proyecto "Escola, tchavi ki ta abri mundo" de SOGUIBA promueve la escolarización de niñas y sus derechos sexuales y reproductivos. La colaboración interorganizacional ha resultado en mejoras significativas en la calidad de vida de la población local, especialmente para las niñas en edad escolar. Entre los resultados clave, se construyó una escuela con acceso a agua potable y saneamiento, creando 90 plazas educativas, y se fortalecieron las capacidades de gestión y dinamización escolar en la comunidad. La evaluación se basa en indicadores de verificación para asegurar la calidad y el acceso a la educación primaria para niños y niñas.

Escolarización de niñas; Derechos Humanos; Derechos sexuales y reproductivos; Cooperación Internacional

Introducción

La ONG Tierra Sin Males inició su trabajo en Guinea Bisáu cuando los inmigrantes de Bigene solicitaron su colaboración para mejorar el desarrollo de su zona, marginada por los gobiernos locales. Las necesidades prioritarias fueron el derecho a la alimentación, la salud y la educación. Desde 2017, Tierra Sin Males ha colaborado en la zona de Bigene, con la organización SOGUIBA y el socio local NODECO (Tierra Sin Males, 2023).

Por otro lado, SOGUIBA es una organización que lleva a cabo proyectos de cooperación en Guinea Bisáu desde 2001, enfocándose en proyectos sostenibles para mejorar el acceso a derechos humanos y fortalecer a la sociedad civil en la región de Bigene. Juntos, SOGUIBA y NODECO han elaborado proyectos que involucran a los actores relevantes, incluyendo a niños, niñas, administraciones locales y otras organizaciones (SOGUIBA, 2023).

Desde 2017, Tierra Sin Males ha realizado varios proyectos en la zona de Bigene, como envío de material escolar y sanitario, diagnóstico de necesidades y capacitación de jóvenes, construcción de escuelas, formación en gestión empresarial y contabilidad, y dotación de agua potable en las comunidades de Bintán, Mansalia, Udasse y Samodji. Proyectos financiados por el Ayuntamiento de Soria, la Fundación Pedro Navalpotro y la Diputación de Burgos (TSM, 2023).

Por su parte, SOGUIBA, ha dado continuidad a un proyecto financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo (AACID) en el año "Escola, tchavi ki ta abri mundo". El proyecto busca potenciar la escolarización de niñas y hacer un abordaje estratégico de promoción de sus derechos sexuales y reproductivos. Con la información aportada por las comunidades y entrevistas con informantes clave sobre el derecho a la educación, los derechos de la infancia y los derechos sexuales y reproductivos. En cada aldea se hizo una identificación de infraestructuras básicas y servicios, titulares de derechos, cercanía a la sede de SOGUIBA en Guinea Bisáu para la participación en actividades, y la ratificación de viabilidad, interés y futura participación y compromisos por parte de todas las mujeres y hombres de las comunidades participantes (SOGUIBA, 2023).

La colaboración entre Tierra Sin Males, SOGUIBA y NODECO ha dado lugar a varios proyectos exitosos en la zona de Bigene, que han mejorado la calidad de vida de la población local, especialmente de aquellas personas más vulnerables, como son las niñas en edad escolar. A partir de la metodología creada por SOGUIBA en su proyecto "Escola, tchavi ki ta abri mundo", Tierra Sin Males junto a SOGUIBA la han aplicado al proyecto de cooperación al desarrollo destinado a promover el derecho a la educación en Mansalia y comunidades aledañas en el Sector de Bigene en 2020, financiado por el Ayuntamiento de Soria y la Fundación Pedro Navalpotro. (SOGUIBA, 2023; TSM 2023).

Objetivos

Evaluar la mejora del acceso y calidad de la educación de la infancia con un enfoque transversal de derechos y equidad de género en las comunidades de Mansalia del Sector de Bigene. Unido a esto se busca evaluar si ha habido un aumento de la escolarización de niñas tras el proyecto.

Contextualización

Guinea-Bisáu es un país en África Occidental con falta de infraestructuras de transporte adecuadas, especialmente en áreas rurales, lo cual limita el acceso a servicios básicos. La inestabilidad política durante tres décadas ha afectado negativamente la economía, servicios sociales e infraestructura del país, que depende principalmente de la agricultura, la pesca y la explotación forestal.

Según el Informe de Desarrollo Humano 2022 del PNUD, Guinea-Bisáu ocupa el puesto 177 de 189 países en el Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2022). La pobreza es un problema significativo, con aproximadamente el 64.7% de la población viviendo por debajo del umbral de la pobreza (World Bank, 2023), situación que afecta de manera especial a las mujeres. Además, el país enfrenta desafíos en materia de seguridad alimentaria, acceso limitado a servicios de salud y educación, y falta de infraestructuras básicas. La población, que se compone de diversos grupos étnicos, habla principalmente portugués y practica el islam y creencias indígenas (CIA, 2023).

En cuanto a la igualdad de género, Guinea-Bisáu presenta desafíos significativos. Mujeres y niñas enfrentan discriminación en áreas como la educación, el empleo y la representación política. Según UNICEF (2019), la tasa de alfabetización de las mujeres de 15 a 24 años es del 53%, en comparación con el 71% de los hombres en el mismo grupo de edad. Además, la violencia de género, incluida la mutilación genital femenina y el matrimonio infantil, siguen siendo graves problemas en el país. Se estima que el 45% de las mujeres entre 15 y 49 años han sido sometidas a la mutilación genital femenina, mientras que el 24% de las niñas se casan antes de los 18 años (UNICEF, 2019; Orden Avilés, 2019).

La aldea seleccionada para los proyectos carece significativamente de recursos y su situación se ve influida por su proximidad o lejanía a carreteras que las conectan con localidades más grandes. La falta de agua, alcantarillado, electricidad, centros de salud, escuelas y carreteras coloca a la población local en un estado de alta vulnerabilidad, especialmente a las niñas y mujeres que enfrentan múltiples discriminaciones y violencias específicas. La diferencia entre hombres y mujeres es debido a que hay menos escolaridad en las niñas.

En las zonas rurales de Guinea Bissau, las niñas enfrentan diversas formas de violencia y discriminación, siendo una de las más notorias el fenómeno de las "niñas de crianza". Estas niñas son "cedidas" por sus familias a otras desde temprana edad para ayudar en las labores domésticas. Esta práctica constituye una forma de abuso infantil y violación de los derechos de las niñas, quienes son forzadas a trabajar, mantener relaciones sexuales con los hombres del hogar, trabajar extensas jornadas, pudiendo comer solamente una vez al día (SOGUIBA, 2023). En el proyecto, las mujeres en edad reproductiva ascienden a 222 en total, teniendo en cuenta las comunidades aledañas (Tierra Sin Males, 2020).

La educación de estas niñas es limitada y, cuando asisten a la escuela, su permanencia y rendimiento académico son bajos debido a las complicadas condiciones que padecen, como el hambre, la ausencia de ropa adecuada, la falta de higiene y la imposibilidad de adquirir libros y materiales escolares. Sumado a esto, muchas de estas niñas suelen llegar tarde a la escuela, ya que las familias que las acogen solo les proporcionan comida una vez al día, cerca de las 3 de la tarde. (SOGUIBA, 2023).

La importancia de incrementar el acceso de las niñas a la escuela no trata sólo de fomentar el derecho a la educación, sino de prevenir las diferentes situaciones de violencia ejercidas contra las niñas que niegan sus derechos humanos. Se promueve así la escuela como un espacio seguro

Beneficiarios Directos de Mansalia			
	6 a 12	13 a 17	Total
Mujeres	20	5	25
Hombres	33	18	51
Total	53	23	76
Beneficiarios Directos de Mansacunda			
	6 a 12	13 a 17	Total
Mujeres	31	0	31
Hombres	20	19	39
Total	51	19	70
Beneficiarios Directos de Faraja			
	6 a 12	13 a 17	Total
Mujeres	22	4	26
Hombres	31	10	41
Total	53	14	67
Beneficiarios Totales de la Construcción			
	Mujeres	Hombres	Total
Totales	82	131	213
	6 a 12	13 a 17	Total
Totales	157	56	213

Tabla 1. Beneficiarios del proyecto.

Mujeres en edad reproductiva (15 a 49)	
Mansalia	81
Faraja	72
Mansacunda	69
Total	222

Tabla 2. Mujeres.

donde prevenir, proteger, reparar, empoderar e impulsar un cambio desde la raíz en las estructuras patriarcales, base de esas violencias (Entreculturas, 2019).

Diseño y desarrollo

Para desarrollar la intervención y realizar el diagnóstico de identificación, se han utilizado fuentes primarias en el nivel comunitario/local por parte del equipo local de NODECO en la comunidad de Mansalia. Se ha basado en: 1) Entrevistas a informantes y actores clave sobre necesidades e intereses estratégicos de titulares de derechos (infancia, especialmente niñas), 2) Encuesta sobre situación general de la comunidad, 3) Encuesta específica sobre necesidades de educación, agua y saneamiento, 4) Grupo focal comunitario para diseño de la intervención y aprobación comunitaria. (SOGUIBA, 2023).

Las personas participantes en la identificación han sido: 1) Líderes y lideresas comunitarias de la comunidad de Mansalia, 2) Mujeres y hombres tanto adultos como jóvenes de la comunidad de Mansalia, 3) Niños y niñas de la comunidad de Mansalia, 4) Responsable de la Dirección subregional de Educación de Bigene (DSRE), 5) Administrador regional de Bigene, 6) Funcionariado del registro civil, 7) Jefa de equipo de educación de NODECO, 8) Equipo del personal de animación socio-comunitaria de educación. (SOGUIBA, 2023). Para estas entrevistas, se han establecido una paridad entre sexos, priorizando siempre entrevistas a mujeres. Por otro lado, se han hecho en espacios de respeto y de forma anónima si se ha requerido.

Atendiendo al trabajo desarrollado por SOGUIBA (2023) con base en su metodología aplicada por Tierra Sin Males (2023), entre todas las actividades que se realizaron, es importante destacar:

Se mejoró el acceso a la educación primaria de las niñas en Mansalia mediante la construcción de una escuela con acceso a agua y saneamiento, y la creación de 90 plazas educativas. Se estableció un grupo motor de impulso liderado por mujeres, procurando una dinamización comunitaria para obtener contribuciones comunitarias, realizando un trabajo de sensibilización puerta a puerta para promover la matriculación de niñas y se diseñó una estrategia para promover su matriculación en colaboración con la Dirección subregional de educación y antiguos directores/as de escuelas.

Se fortalecieron las capacidades de gestión y dinamización escolar de las personas titulares de responsabilidades para dirigir y gestionar sosteniblemente y equitativamente las nuevas comunidades educativas. Se crearon Asociaciones de Padres y Madres del alumnado (AMPAS) en la escuela de Mansalia; un comité paritario de gestión y mantenimiento de las infraestructuras dentro de las AMPAS; se elaboró un reglamento que respetaba la paridad de género; y se impartieron formaciones en gestión asociativa y en gestión de fondos y plan económico para los comités de gestión y mantenimiento de las infraestructuras dentro de las AMPAS.

Se fortalecieron los conocimientos de toda la comunidad educativa de cada uno de los tres centros sobre la importancia de hacer efectivos los derechos de la infancia y los derechos sexuales y reproductivos. Se diseñaron y organizaron formaciones sobre: el derecho a la no discriminación de las niñas embarazadas y la importancia de no excluirlas del sistema educativo;

derechos sexuales y reproductivos para el alumnado del último curso de primaria; derechos de la infancia; la importancia del buen trato y la erradicación de las violencias en las escuelas; el impulso de nuevos métodos amigables de disciplina para las personas titulares de responsabilidades de las tres comunidades educativas; y sobre derechos de la infancia para los Comités estudiantiles.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Para la evaluación del proyecto, se evaluará si se ha garantizado el derecho a la educación primaria con calidad, disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad de la comunidad para los 213 niños y niñas de las tabancas de Mansalia, Faraja y Mansacunda, Bigene, con una mirada específica al acceso de las niñas y los inconvenientes que hayan podido experimentar.

Se establecen indicadores de verificación para comprobar los resultados del proyecto, incluyendo la construcción y puesta en funcionamiento de la escuela de la comunidad con un aumento de plazas escolares y el acceso garantizado al derecho a la educación en las comunidades rurales mencionadas con la implantación del primer ciclo de educación primaria.

Entre los resultados verificables se encuentran: la construcción de escuelas con acceso a agua y saneamiento, la creación de 90 plazas educativas, la construcción del pozo de perforación con bomba solar, y la construcción de letrinas adaptadas y diferenciadas por sexo en el centro escolar.

Además, se espera fortalecer las capacidades de gestión y dinamización escolar de responsables para dirigir y gestionar sostenible y equitativamente la nueva comunidad educativa, y fortalecer los conocimientos de toda la comunidad educativa del centro sobre la importancia de hacer efectivos los derechos de la infancia y los derechos sexuales y reproductivos. Para verificar estos resultados se comprobará la constitución formal de la Asociación de Padres y Madres (AMPAS) y del Comité de Gestión escolar de Agua, Higiene y Saneamiento en la comunidad educativa, y que las mujeres ocupen al menos el 50% de los puestos de toma de decisión en los comités de gestión.

También se verificará que el 70% de los responsables de la comunidad educativa hayan incrementado sus conocimientos sobre los derechos sexuales y reproductivos, mediante informes de cambio de conocimientos con comparativos de resultados obtenidos en pre y post test de las formaciones y listado de participación en las formaciones.

Agradecimientos.

Agradecer al Ayuntamiento de Soria, financiador del proyecto con 44.727,60 euros dentro de la Convocatoria del año 2020 a Proyectos de Cooperación al Desarrollo; y a la Fundación Pedro Navalpotro, quien ha apoyado el mismo con 5.000 euros. Agradecer por último a las entidades SOGUIBA y NODECO, quienes han creado la metodología y han ejecutado las acciones en terreno, y especialmente a Tierra Sin Males, ONG promotora del mismo.

Referencias bibliográficas.

- CIA. (31 de marzo de 2023). *The World Factbook: Guinea-Bissau*. CIA. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/guinea-bissau/>.
- Entreculturas (2019). *Seguras para aprender en libertad*. Entreculturas: Madrid. Disponible en: <https://lasillaroja.org/wp-content/uploads/2019/08/seguras-para-aprender.pdf> [Recuperado en 11 de abril de 2023].
- Orden Avilés, V. (2019). *Análisis social de Guinea Bissau en base al índice de desarrollo humano y la situación de la población de Bigene*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36075/TFG-O-1613.pdf?sequence=1>.
- PNUD. (8 de septiembre de 2022). *Informe de Desarrollo Humano 2022*. PNUD. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>.
- SOGUIBA. (2023). *Informe de identificación con población destinataria y autoridades*. SOGUIBA. <https://ongsoguiba.org/>.
- The World Bank. (2023). *World Bank Open Data: Guinea-Bissau*. The World Bank. <https://data.worldbank.org/country/guinea-bissau>.
- Tierra Sin Males. (2020). *Asegurado el derecho a la Educación con disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad en el nivel básico de los niños y niñas en Mansalia y mejorada la calidad educativa del sector de Bigene*. Tierra Sin Males. <https://tierrasinmales.org/>.
- Tierra Sin Males. (2020). *Memoria narrativa del proyecto “Asegurado el derecho a la Educación con disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad en el nivel básico de los niños y niñas en Mansalia y mejorada la calidad educativa del sector de Bigene”*. Tierra Sin Males. <https://tierrasinmales.org/>.
- Tierra Sin Males. (2023). *Dossier Informativo*. Tierra Sin Males. <https://tierrasinmales.org/>.
- UNICEF. (2019). *Situation analysis of children’s rights and well-being in Guinea-Bissau*. UNICEF. <https://www.unicef.org/guineabissau/reports/situation-analysis-children-s-rights-and-well-being-guinea-bissau>.

1.1.9 TÚ A HUMANIDADES, YO A LAS STEM. UN ESTUDIO DE CASO EN UN AULA DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE ALICANTE

Marta Adell-Espartosa (Colectivo PreparacCIÓN, España); Liberto Carratalà-Puertas (Universidad de Alicante, España)

Resumen y palabras clave:

Las actitudes de niñas y niños están influidas desde edad temprana por agentes socializadores como la escuela. Stoet y Geary analizaron el Informe PISA de 2015 y hallaron lo que denominan Paradoja de la igualdad de género, que consideran resultado de la teoría del valor esperado, de Eccles, de forma que los y las estudiantes escogen sus itinerarios académicos y profesionales atendiendo a sus expectativas de éxito, en una sociedad que considera que las STEM requieren de habilidades específicas. Este estudio de caso en un centro de Primaria de Alicante investiga la existencia de actitudes sexistas en la atribución de estas competencias. El estudio muestra un grupo-clase segregado por sexos en el que alumnado identifica las habilidades necesarias para sobresalir en las STEM con los niños, dejando para las niñas las humanidades.

[Estructuras sexistas, análisis de redes sociales, coeducación, habilidades específicas de ámbito]

Introducción

Niñas y niños presentan actitudes sexistas desde edades tempranas debido a los agentes socializadores, entre ellos la escuela. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) hace referencia explícita al principio de coeducación, además de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres que ya existía en legislaciones previas. Sin embargo, el Informe PISA de 2015 (OECD, 2016), analizado por Stoet y Geary (2018) para describir la paradoja de la igualdad de género en educación STEM, indica que se da una mayor diferencia, a favor de los hombres, a la hora de inclinarse por carreras STEM en aquellos países con un mayor grado de igualdad entre sexos. Los autores relacionan este fenómeno con la teoría del valor esperado de Eccles (1983), según la cual los individuos eligen sus caminos académicos y profesionales considerando sus habilidades y sus expectativas de éxito.

Las actitudes de estudiantes en cualquiera de las etapas educativas en asignaturas pertenecientes al conjunto STEM, constituyen un fenómeno cuyo análisis permite detectar sesgos con respecto a las habilidades cognitivas de uno y otro sexo, ya que la sociedad continúa clasificando a los individuos como “de letras o de ciencias” como nos recuerdan Levine y Pantoja (2021). También, según la hipótesis de las habilidades específicas de ámbito —FAB, por sus siglas en inglés field-specific ability belief— (Leslie et al., 2015), por la creencia generalizada de que es necesario un nivel intelectual superior para las STEM. Entre niños y niñas de Primaria existe la creencia de que el sentido matemático es una habilidad más que un aprendizaje, siendo las niñas las más proclives a la indefensión aprendida (Licht & Dweck, 1987) y también quienes asocian la falta de éxito matemático con su falta de habilidad (Hyde et al., 1990). En cuanto a la autoeficacia o la percepción que un sujeto tiene de su competencia, en asignaturas STEM, es superior en estudiantes varones (Stoet y Geary, 2018) aunque no es correlativa a los resultados de las pruebas PISA en 39 de los 67 países. Por otro lado, los datos del Informe de 2015 indican que las niñas y adolescentes más aventajadas en matemáticas, obtienen una puntuación superior en las pruebas de comprensión lectora (OECD, 2016).

En un grupo clase de Primero y Segundo nivel de Educación Primaria, el alumnado ya percibe que tanto docentes como padres y madres, tienen menos expectativas de éxito para las niñas que para los niños en matemáticas (Markovits & Forgasz, 2017). También muy pronto se desarrolla el sentido de pertenencia a grupos sociales, junto con el valor significativo otorgado a esa pertenencia" (Tajfel, 1984:68). La teoría del equilibrio cognitivo de Heider (1946) propone que un alumno que se identifique parte del grupo de los niños, entre cuyos valores identitarios está la competencia matemática, se esfuerza por adquirir agrado y éxito en la asignatura, mientras que para las niñas los valores de referencia serán otros (Cvencek et al., 2015).

En este estudio de caso, centrado en un colegio público de Educación Primaria de la provincia de Alicante, se ha escogido como población a un grupo-clase sobre el que se ha hecho un seguimiento durante dos cursos escolares consecutivos para identificar la existencia de estructuras sexistas en el aula y cómo estas han tomado forma por medio de la dinámica, y su efecto en la percepción del alumnado de las actitudes de sus compañeros y compañeras en cuanto a la convivencia, el trabajo colaborativo y sus competencias en las asignaturas o ámbitos de las matemáticas, la lectoescritura, las artes plásticas y el deporte.

Objetivos

El objetivo general de este estudio consiste en identificar la existencia de estructuras sexistas en el aula y cómo estas actúan sobre la atribución de las habilidades específicas de ámbito, teniendo como objetivos específicos los siguientes:

1. Describir las estructuras en las que se configura un grupo-clase durante dos cursos consecutivos.
2. Comprobar si se dan diferencias en las actitudes con respecto a los distintos ámbitos académicos entre las distintas agrupaciones.

Metodología

El estudio de caso es frecuente en la investigación de fenómenos educativos y se considera idóneo para este trabajo porque, de acuerdo con Cebreiro y Fernández (2004:665), pone el énfasis en observaciones a largo plazo, el interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos que definen el contexto y muestra una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, en cómo construyen su realidad social.

La muestra se compone de 10 niñas y 8 niños nacidos en 2014, estudiantes de Educación Primaria en un centro público de la provincia de Alicante.

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario estructurado en el que se solicita al alumnado que manifieste justificadamente sus preferencias para relacionarse con su grupo de iguales, tanto en el juego como en el trabajo colaborativo, así como las habilidades que perciben en compañeros y compañeras en un apartado final con hipotéticos concursos para el que deben escoger ganadores o ganadoras.

Estos datos se han recogido en dos fases: la primera tuvo lugar en el segundo trimestre del curso 2020-2021 en 1º de Primaria; la segunda fase en el primer trimestre del curso 2021-2022.

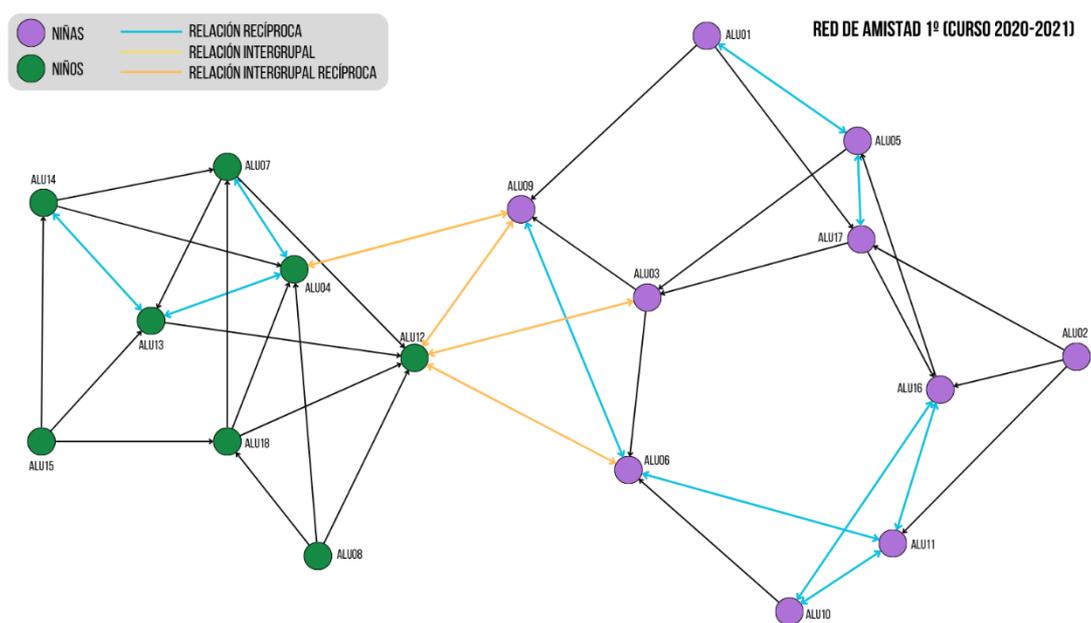
Para medir las relaciones entre los integrantes del grupo se ha utilizado la técnica sociométrica del sociograma y el programa Ucinet 6.690 (Borgatti, 2002) para el análisis de los datos.

Las variables son el sexo del alumnado; las razones (atributos) que expresan cuando eligen o rechazan compañeros y compañeras para juego o trabajo, y los votos que emiten a favor de los y las estudiantes, o en favor propio, en los distintos ámbitos académicos.

Resultados y discusión

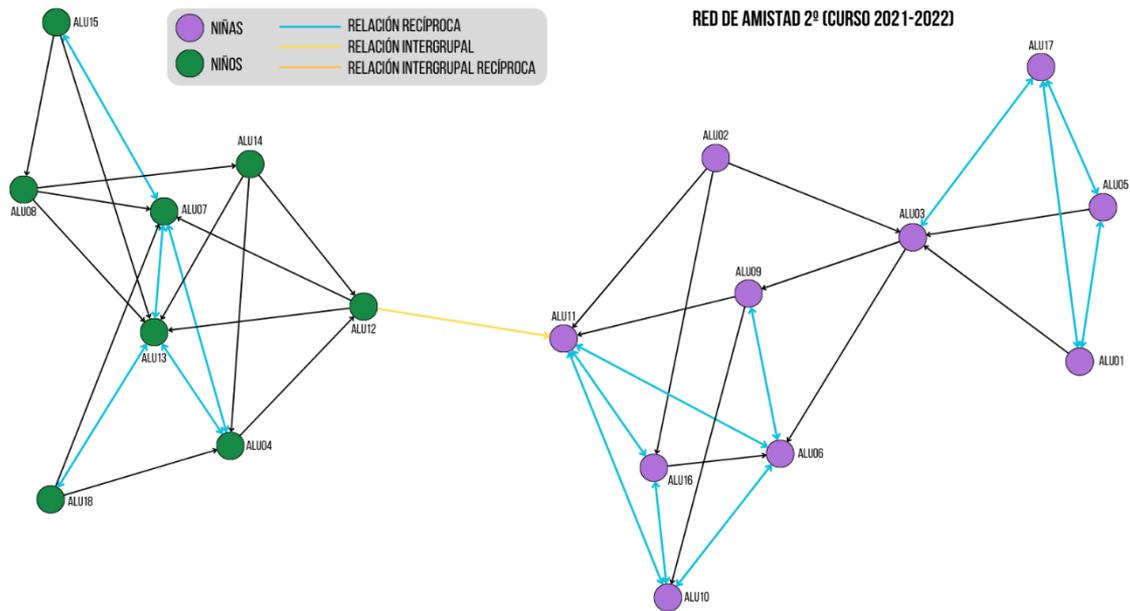
La red de amistad muestra una clara división entre el subgrupo de niñas y el de niños que se ha acentuado en el segundo curso, con la disminución de enlaces intergrupales (figuras 1 y 2). En el subgrupo masculino, los cambios son significativos ya que no sólo pierden influencia los alumnos 4 y 12, dinamizadores de las relaciones intergrupales, sino que aumenta el índice de centralidad con una distribución menos equitativa (tabla 2) con tendencia a concentrarse en alumnos que reciben más nominaciones en matemáticas (valores máximos) y deporte.

Figura 1. Red de Amistad 1 (2020-2021)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Red de Amistad 2 (2021-2022)

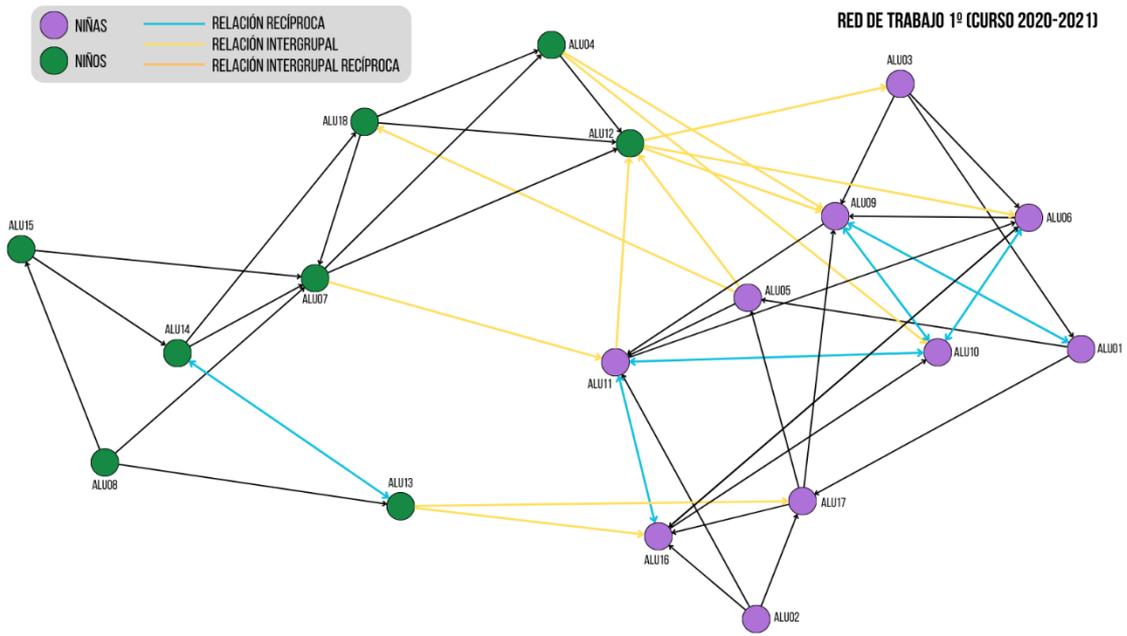


Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo femenino la centralidad se mantiene o disminuye, y se distribuye entre un mayor número de nodos, lo que puede interpretarse, junto con sus relaciones recíprocas, como una tendencia de las niñas a crear redes colaborativas entre grupos de alumnas (tabla 2).

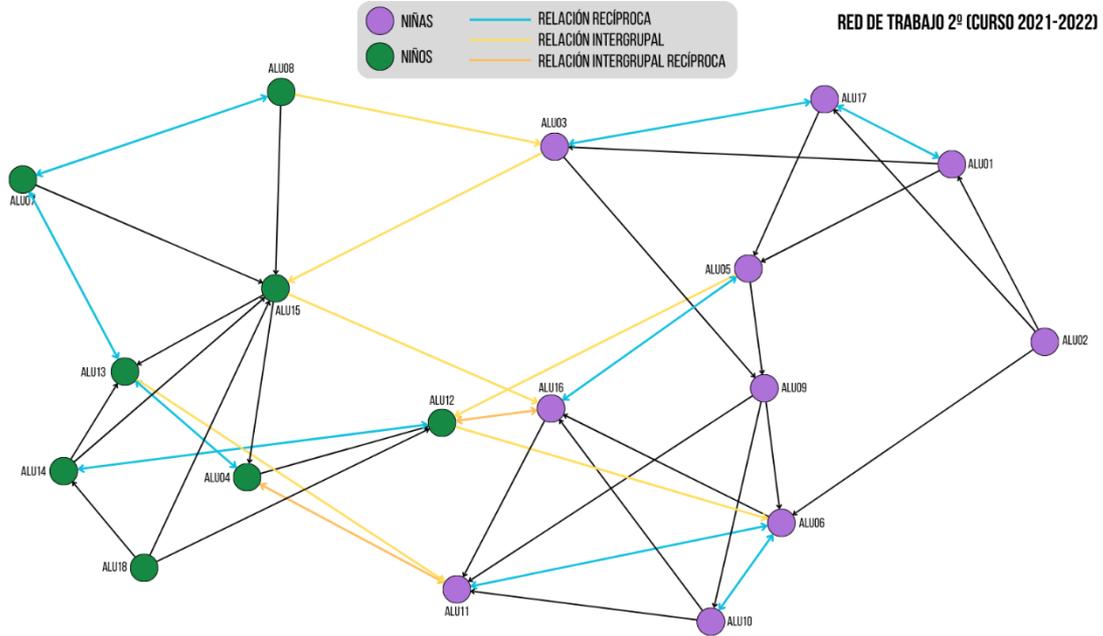
En las redes de trabajo se produce el mismo fenómeno, si bien es cierto que son más frecuentes las relaciones intergrupales (figuras 3 y 4); aunque esto último podría deberse al diseño organizativo del aula y la metodología del trabajo colaborativo.

Figura 3. Red de Trabajo 1 (2020-2021)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Red de Trabajo 2 (2021-2022)



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Índice de centralización en la Red de Amistad

	Grupo-clase	DT	Subgrupo niñas	DT	Subgrupo niños	DT
Curso 2020-2021	22,09	9,41	22,79	9,94	9,30	4,45
Curso 2021-2022	9,67	4,14	22,74	7,85	28,34	12,68

Fuente: Elaboración propia.

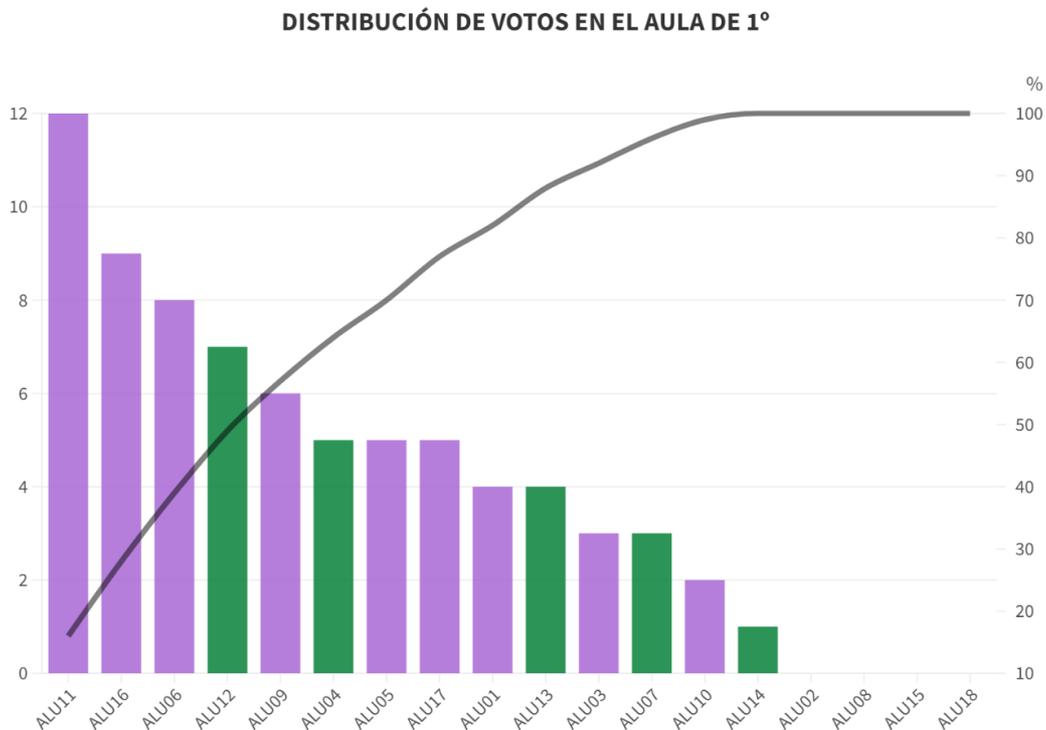
Tabla 2. Índice de centralización en la Red de Trabajo

	Grupo-clase	DT	Subgrupo niñas	DT	Subgrupo niños	DT
Curso 2020-2021	11,56	5,58	20,47	8,81	13,27	6,24
Curso 2021-2022	23,2	8,27	10,34	5,93	38,10	14,21

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Las elecciones del alumnado en los concursos hipotéticos han evolucionado a una mejor distribución de los votos en perjuicio de las niñas, cuyas nominaciones han descendido del 73% al 55% (figuras 5 y 6).

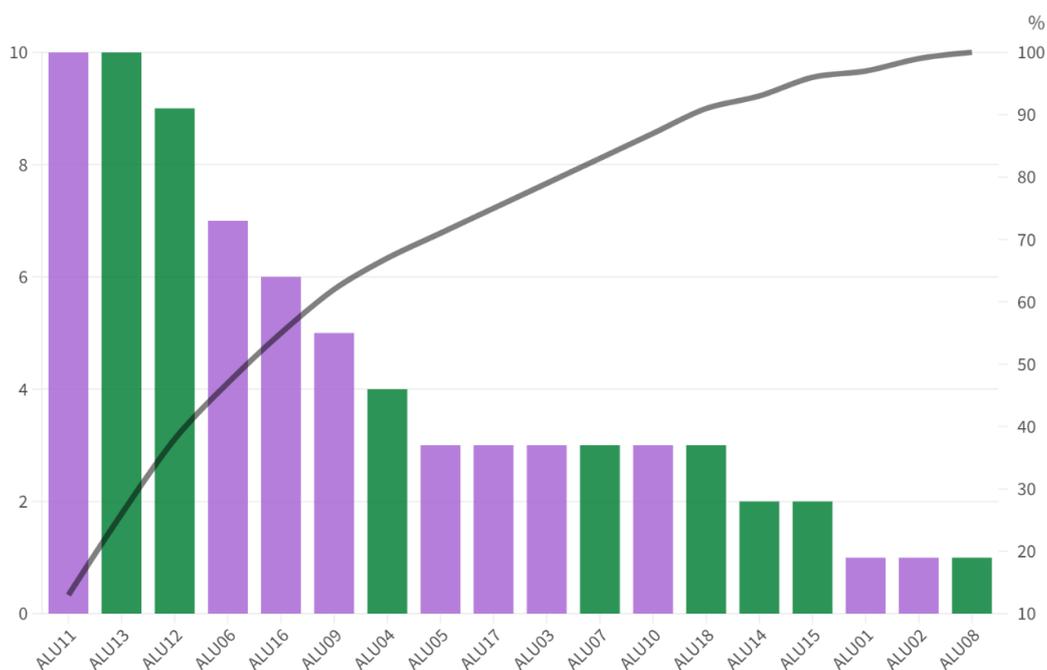
Figura 5. Distribución del voto en el curso 2020-2021



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Distribución del voto en el curso 2021-2022

DISTRIBUCIÓN DE VOTOS EN EL AULA DE 2º



Fuente: Elaboración propia.

Por asignaturas, ambos subgrupos han dejado de elegir a niñas como expertas en matemáticas; en el conjunto de los niños este voto está concentrado en 3 individuos. El autovoto sólo coincide para los niños; entre las niñas no reciben votos aquellas con mayor autoeficacia.

En lectoescritura, el 20% de las niñas vota a un único individuo masculino, mientras que entre los niños ha aumentado el porcentaje de voto a sus iguales. Que no exista autovoto para este ámbito en ninguno de los cursos puede sugerir que estas competencias no cuentan con el prestigio necesario.

En el ámbito artístico, las niñas ya no votan a niños, aunque su voto intragrupal se concentra en el 50% de individuos. En el grupo masculino las nominaciones a niñas por sus dotes artísticas se reducen y aumenta el reconocimiento de estas habilidades entre sus iguales. La concentración del voto entre ellas comparado con su autovoto puede interpretarse como un mayor prestigio de este ámbito en el subgrupo femenino.

En lo deportivo, se mantiene el voto entre niñas, aunque aumenta el dirigido a niños. Entre ellos también crece la elección de las niñas, mientras que las nominaciones intragrupales disminuyen. La discrepancia en el grupo masculino con respecto al autovoto puede explicarse por la posibilidad de que los individuos se nominen a sí mismos en el campo “concurso deportivo” y no en el campo “qué concurso ganarías tú”, negando así un voto a otro compañero (tablas 3, 4 y 5).

Tabla 3. Cómo votan las niñas

	Niñas que votan a niñas (%)		Niñas votadas por niñas (%)		Niñas que votan a niños (%)		Niños votados por niñas (%)	
	Curso 1º	Curso 2º						
Matemáticas	90	20	10	20	10	70	13	38
Lectoescritura	70	90	40	60	30	20	25	13
Arte	80	90	70	50	10	-	13	-
Deporte	70	60	40	40	20	40	25	38

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Cómo votan los niños

	Niños que votan a niños (%)		Niños votados por niños (%)		Niños que votan a niñas (%)		Niñas votadas por niños (%)	
	Curso 1º	Curso 2º						
Matemáticas	63	75	38	38	38	13	20	10
Lectoescritura	50	63	38	38	50	38	30	30
Arte	38	75	38	50	50	13	40	10
Deporte	63	25	30	13	13	25	10	20

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Autovoto de niños y niñas por ámbitos académicos

	Autovoto femenino (%)		Autovoto masculino (%)	
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 1º	Curso 2º
Matemáticas	10	20	13	38
Lectoescritura	-	-	-	-
Arte	40	60	-	-
Deporte	40	10	75	75

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y propuestas de mejora

Los resultados muestran un grupo-clase segregado por sexos en el que las relaciones intergrupales menguan a lo largo de dos cursos.

Esta división afecta al reconocimiento de habilidades: la clase considera a las niñas mejores en el ámbito del lenguaje, que parece no tener ningún prestigio en el grupo —quizá por entender que no requiere habilidades específicas (Leslie et al., 2015)— y la expresión artística, de tal forma que las niñas consideradas especialistas en matemáticas se ven a sí mismas sobresalientes en arte, lo que pudiera estar motivado por sus expectativas de éxito (Heider, 1946) y su autoeficacia (Stoet y Geary, 2018), pero también por su pertenencia al conjunto de las niñas (Markovits & Forgasz, 2017; Cvencek et al., 2015; Tajfel, 1984). Al mismo tiempo, no pudiendo acceder al prestigio matemático, lo sustituyen con el artístico: en todas las redes, las niñas con más votos en arte son también aquellas con una mayor centralidad de grado de intermediación.

En cuanto a los niños, no sólo han acaparado los votos en matemáticas, sino que este voto se concentra en 3 individuos, aquellos con mayor centralidad de grado de intermediación, consistente con la hipótesis FAB (Leslie et al., 2015); cabe esperar dinámicas similares en el deporte, por requerir también ciertas habilidades específicas y por su prestigio (en segundos puestos de centralidad de grado de intermediación están aquellos con más votos en deporte pero sin votos en matemáticas), es necesario esperar al curso 2022-2023, en el que se introducirá en la práctica del fútbol durante los recreos, como es costumbre en su centro a partir del tercer curso de Primaria, para poder observar cambios en la atribución de habilidades y la autoeficacia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1). Recuperado 10 de marzo de 2022 de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. and Freeman, L.C. 2002. *Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos, en Salvador, F.; Rodríguez, J.L. y Bolívar, A., *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe.
- Cvencek, D., Kapur, M., & Meltzoff, A. N. (2015). Math achievement, stereotypes, and math self-concepts among elementary-school students in Singapore. *Learning and Instruction*, 39, 1–10.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139–155.
- Levine, S. C. & Pantoja, N. (2021). Development of children's math attitudes: Gender differences, key socializers, and intervention approaches. *Developmental Review*, Volume 62. Recuperado 10 de marzo de 2022 de <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100997>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20(4), 628–636.

- Markovits, Z., & Forgasz, H. (2017). Mathematics is like a lion: Elementary students beliefs about mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 49–64.
- OECD. (2016). PISA 2015 results: Excellence and equity in education (Vol. 1). Paris, France.
- Stoet, G. & Geary, D. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*. 29(4), 581–593.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

1.1.10 RELACIONES INTERGENERACIONALES DE OCIO FÍSICO Y DIGITAL COMPARTIDO EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA RIOJA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Álvaro Eraña Martínez (Universidad de La Rioja, España) y Luis Corral Fernández (Universidad de La Rioja, España)

Resumen

En esta comunicación se analizan las relaciones intergeneracionales de ocio físico y digital compartido entre centros educativos públicos y concertados de Comunidad Autónoma de La Rioja, de diferentes etapas educativas, destacando la valoración en función del género. El estudio, realizado con una muestra de 144 alumnos y alumnas participantes de entre 9 y 15 años aportó resultados que permitieron concluir que el género es un factor determinante en la práctica de ocio físico y digital, destacando las diferencias de género intergeneracionales, constatándose desigualdades en la frecuencia, en las preferencias de práctica y en la renuncia a actividades físico-deportivas. Así mismo, se evidenció que las redes sociales tienen gran influencia en las relaciones sociales de los riojanos encuestados y sus familiares.

Palabras clave:

Relaciones intergeneracionales, género, ocio físico, ocio digital, ocio compartido.

Introducción

En esta investigación sobre educación para la igualdad vinculada al ocio remarcamos la importancia legislativa en el marco estatal que respalda la igualdad de género como principio de la educación. De acuerdo con Pérez et al. (2021) el ocio permite mejorar la inclusión educativa, el bienestar y la calidad de vida.

Esta comunicación sigue la línea que Ocio (2021) argumenta en su artículo sobre la formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria y la imperante necesidad para la adquisición de una perspectiva de género con el objetivo es alcanzar la igualdad real en la escuela.

En consecuencia, en este estudio se analizan las relaciones intergeneracionales de ocio físico y digital compartido en centros educativos de La Rioja desde perspectiva de género con la idea de explorar la formación en igualdad de género de manera más intensa en beneficio del sistema educativo español.

Teniendo en cuenta la identificación en función del género de Fraguera-Vale et al. (2020) en diferentes perfiles de ocio deportivo a jóvenes españoles en la etapa posterior (15 - 20 años) al alumnado encuestado en este estudio (9 - 15 años), se estableció el ocio deportivo como el favorito de la juventud española.

En este estudio se pretenden analizar las etapas previas (9 - 15 años) en las que el alumnado no posee una configuración tan específica respecto al ocio físico y digital.

La actividad física es un pilar fundamental para el correcto desarrollo físico y psicológico de las personas y en especial de los más jóvenes por ser considerada un medio esencial para la mejora de la salud y prevención patológica (Sánchez et al., 2019)

El ocio digital incrementa de manera exponencial, la tecnología digital está presente en nuestro día a día. Como afirman Sanz Arazuri et al. (2018) en su estudio, el 64.2% de los estudiantes españoles de secundaria postobligatoria pública en las redes sociales la práctica de al menos

una de sus tres actividades de ocio principales. Es evidente que el ocio digital ha cambiado nuestra forma de entender y aprovechar nuestro tiempo libre. El uso de los distintos dispositivos digitales nos ha proporcionado una experiencia digital y de conectividad con la que poder disfrutar de nuestro tiempo de ocio en cualquier rincón del mundo (Viñals y cols., 2014). En este sentido, se interpreta el ocio como algo necesario, como un derecho personal que posee una incidencia directa en la salud de alumnos y familiares, independientemente de las consecuencias de las actividades de ocio que se decidan desarrollar.

Cabe destacar que el ocio familiar tiene el objetivo de mejorar el funcionamiento familiar a través de la práctica de actividades familiares. En ocasiones existen actividades familiares que no necesariamente aportan los beneficios del ocio pero que fortalecen las vinculaciones familiares. Por ello, la integración intergeneracional a partir del ocio digital es una oportunidad para el fortalecimiento de la estructura familiar (Ponce de León et al., 2021)

Objetivos

La investigación se centró en los siguientes objetivos:

- Determinar las diferencias en función del género en las relaciones intergeneracionales (abuelos-nietos) respecto al ocio físico y digital compartido.
- Conocer las preferencias de ocio físico y digital compartido del alumnado riojano de la muestra.

Metodología

El estudio combina datos e interpretación y se basa en una metodología cualitativa a través de un análisis descriptivo de los resultados obtenidos. En los estudios de Fraguera-Vale et al. (2020) y Sánchez et al. (2019) podemos encontrar similitudes comunes respecto a la perspectiva de ocio de esta investigación.

Por lo que respecta al alumnado participante, sobre alumnos y alumnas escolarizados en la Comunidad Autónoma de La Rioja de entre 9 y 15 años, la muestra estuvo integrada por 144 personas, 75 (52,08 %) se identificaba con el género femenino, 66 eran alumnos que se identificaban con el género masculino (45,83%) y 3 se ubicaban en el grupo de género no binario (2,08 %) (*Tabla 2*).

Para la elaboración y administración del cuestionario se hizo uso de la aplicación *Google Forms* incluida en *Google Workspace*. Para facilitar el acceso al cuestionario se compartió enlace web y código QR.

Los datos fueron complementados por una parte del alumnado de 9 a 15 años de siete centros públicos y concertados de La Rioja. Respecto al tratamiento de los resultados, se analizaron los datos descriptivos relativos a participación por género y por grupos de edad.

Resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados obtenidos vinculados a las preguntas del cuestionario "*Relaciones intergeneracionales de ocio físico y digital compartido*" que parten de un total de 144 alumnos divididos en diferentes grupos de edad de entre 9 y 15 años (*Tabla 1*). Destacar que todas las tablas mostradas son de elaboración propia a partir de *Google Forms*.

1. ¿Cuál es tu edad?

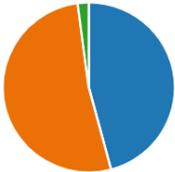
Tabla 1. Participantes por edad.

Edad (años)	Alumnado (nº)
9	12
10	9
11	36
12	29
13	29
14	13
15	16

Se puede apreciar que la moda respecto a la edad de los participantes es "11".

2. ¿Con qué género te identificas?

Tabla 2. Participantes por género.

Gráfico	Género	Participantes (nº)	Porcentaje (%)
	Masculino	66	45,83
	Femenino	75	52,08
	No binario	3	2,08
	Total	144	

Destaca una mayoría de alumnado que se identifica con el género femenino (52,08 %) y una minoría con género no binario (2,08 %)

3. Piensa en el abuelo y la abuela con quien pasas más tiempo. ¿Tus abuelos realizan actividad física?

Tabla 3. Actividad física de los abuelos y abuelas.

Gráfico	Respuesta	Participantes (nº)
	Sí, mi abuela	34
	Sí, mi abuelo	19
	Sí, los dos	51
	Ninguno	40

Casi un tercio del alumnado (27,77%) considera que sus abuelos no realizan actividad física y un 72,22% considera que sí la realizan. Destacar que más de un tercio afirman que los abuelos de ambos géneros realizan actividad física (35,41%) y, en el caso de que únicamente lo practique uno, las abuelas casi duplican la participación (64,15%) frente a los abuelos (35,84%)

4. Piensa en el abuelo y la abuela con quien pasas más tiempo. ¿Tus abuelos usan las TICs?

Tabla 4. Uso de las TICs de los abuelos y abuelas.

Gráfico	Respuesta	Participantes (nº)
	SÍ, mi abuela	42
	SÍ, mi abuelo	18
	SÍ, los dos	45
	Ninguno	39

Cuando el alumnado considera que solo uno de los dos abuelos emplea las nuevas tecnologías, las abuelas (42) las usan más del doble que los abuelos (18).

5. ¿En qué medida crees que el ocio físico ha influido para que haya más relaciones sociales entre abuelos y adolescentes?

Tabla 5. Influencia del ocio físico en beneficio de las relaciones entre abuelos y nietos.

Gráfico	Respuesta	Participantes (nº)
	Nada	24
	Un poco	73
	Bastante	41
	Mucho	6

Claramente los estudiantes creen que el ocio físico es un gran aliado a la hora de mantener más relaciones sociales con sus abuelos ya que más del 83% considera que ayuda en cierta medida.

6. ¿En qué medida crees que el ocio digital ha influido para que haya menos relaciones sociales entre abuelos y adolescentes?

Tabla 6. Influencia del ocio digital en perjuicio de las relaciones entre abuelos y nietos.

Gráfico	Respuesta	Participantes (nº)
	Nada	36
	Un poco	60
	Bastante	39
	Mucho	9

El 75% del estudiantado es consciente de que las redes sociales han influido “un poco”, “bastante” o “mucho” para que tengan una menor relación con sus abuelos.

7. ¿Crees que pasas suficiente tiempo de ocio valioso con tus abuelos o abuelas?

Tabla 7. Tiempo de ocio valioso entre abuelos y nietos.

Gráfico	Respuesta	Participantes (nº)
---------	-----------	--------------------



El alumnado encuestado suele disfrutar el ocio valioso con los dos abuelos (45,13%). Destacan nuevamente que las abuelas (35) superan por más del triple a los abuelos (10) si solo participa uno de los dos abuelos.

8. En tu tiempo de ocio, ¿Cuánto tiempo dedicas a realizar actividades físicas compartidas con tus abuelos y abuelas?

Tabla 8. Tiempo de actividades físicas compartidas entre abuelos y nietos.



El 69,44% del alumnado que “no hace” o “hace poco” actividades físicas con sus abuelos.

9. En tu tiempo de ocio, ¿Cuánto tiempo dedicas a realizar actividades digitales compartidas con tus abuelos y abuelas?

Tabla 9. Tiempo de actividades digitales compartidas entre abuelos y nietos.



Frente a la baja práctica de actividades físicas con sus abuelos (69,44%) en la *Tabla 9* se puede apreciar una mayor disminución a la hora de realizar actividades de ocio digital (84,02%)

10. En tu tiempo de ocio, ¿Qué prefieres hacer?

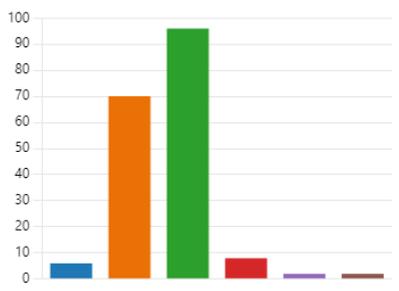
Tabla 10. Preferencias del alumnado en su tiempo de ocio.

Gráfico	Respuesta	Preferencias de los participantes
	Actividades digitales individuales	47
	Actividades digitales compartidas	68
	Actividades físicas individuales	34
	Actividades físicas compartidas	107

Destaca la preferencia de actividades compartidas sobre las individuales y en particular, las actividades físicas compartidas.

11. ¿Con qué grupo de edad prefieres compartir las actividades digitales?

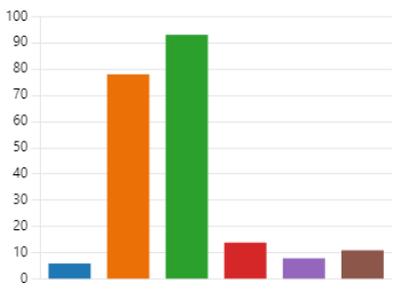
Tabla 11. Edades preferidas para compartir actividades digitales.

Gráfico	Respuesta	Preferencias de los participantes
	0- 6 años (infantil)	6
	6-12 años (primaria)	70
	12-18 años	96
	18-35 años	8
	35 -50 años	2
	+60 años (más mayores)	2

Es evidente que prefieren compartir las actividades con los de su misma edad.

12. ¿Con qué grupo de edad prefieres compartir las actividades físicas?

Tabla 12. Edades preferidas para compartir actividades físicas.

Gráfico	Respuesta	Preferencias de los participantes
	0- 6 años (infantil)	6
	6-12 años (primaria)	78
	12-18 años	93
	18-35 años	14
	35 -50 años	8
	+60 años (más mayores)	11

Como el apartado anterior, prefieren compartir las actividades con los de su misma edad.

13. ¿Con qué género prefieres practicar ocio digital?

Tabla 13. Género preferido para practicar ocio digital.

Gráfico	Respuesta	Participantes (nº)
	Masculino	69
	Femenino	60
	No binario	15

A pesar de la identificación mayoritaria con los géneros masculino o femenino, el alumnado amplía su elección con el alumnado de género no binario en la práctica del ocio digital.

14. ¿Con qué género prefieres practicar ocio físico?

Tabla 14. Género preferido para practicar ocio físico.

Gráfico	Respuesta	Participantes (nº)
	Masculino	67
	Femenino	66
	No binario	11

De igual modo, en la *Tabla 14* se aprecia como el alumnado a pesar de identificarse mayoritariamente con los géneros masculino o femenino, incrementa la elección del alumnado de género no binario en la práctica del ocio físico.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Con los resultados del estudio podemos afirmar que el género es un factor determinante en la práctica de ocio físico y digital, constatándose desigualdades en la frecuencia, preferencia de práctica y renuncia a actividades físico-deportivas que son de su agrado. Según el alumnado, las redes sociales están disminuyendo las relaciones sociales.

En el caso de la actividad física se refleja que un gran porcentaje de los abuelos y abuelas no la realizan. Se debería promocionar la actividad física entre los abuelos para intentar que tengan una vida más saludable, siempre adaptándose a sus realidades.

Respecto al uso de las TICs, destaca la mayor disposición al empleo de las tecnologías digitales de las abuelas ante los abuelos, por lo que se debería intentar ayudar a todos los mayores con el uso de lo digital para que puedan adaptarse a esta nueva era.

En cuanto a las relaciones entre abuelos y nietos, el ocio físico fomenta la interrelación y el ocio digital ha abierto una brecha entre ellos, dificultando las relaciones. Esta situación tiene su origen en la integración de herramientas digitales en la vida diaria de los nietos y la inadaptación de los abuelos.

En lo que se refiere al ocio valioso, las abuelas pasan más tiempo útil con sus nietos.

Los nietos no hacen actividades compartidas con sus abuelos, prefieren compartir las actividades físicas y digitales con los miembros de su misma edad. En este sentido, es razonable que ellos se sientan más cómodos con personas de su misma edad por gustos afines.

Por último, los jóvenes prefieren hacer actividades físicas y digitales con las personas de su mismo género. En el cuestionario se limitó la respuesta a esta cuestión en una sola opción posible y el alumnado de mayor edad manifestó de manera oral la preferencia por practicar con los diferentes géneros.

Debemos promocionar las actividades compartidas intergeneracionales y transmitir la importancia y los beneficios de pasar más tiempo real de entretenimiento conjunto a todos los grupos de edad, independientemente de su género.

Referencias bibliográficas.

Fraguela-Vale, R., Varela Garrote, L., & Varela-Crespo, L. (2020). Perfiles de ocio deportivo en jóvenes españoles (15-20 años): un análisis de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 419-426.

Ocio, A. R. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1).

Pérez, M. G., Navas, M. D. C. O., & García, B. C. (2021). Bienestar en el contexto escolar: Ocio a través de los patios inclusivos. In *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia* (pp. 297-310). Universidad de La Rioja.

Ponce de León, A., Valdemoros, M. Á., Sanz, E., Sáenz de Jubera, M., y Alonso, R. A. (2021). Ocio ambiental-ecológico compartido entre abuelos/as y nietos/as. *TERRA: Revista de Desarrollo Local*, 8, 231-252.

Sánchez, A. L., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., Molero, P. P., Granizo, I. R., & Quiroga, J. I. N. (2019). Videojuegos, práctica de actividad física, obesidad y hábitos sedentarios en escolares de entre 10 y 12 años de la provincia de Granada. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 42-46.

Sanz Arazuri, E., Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M. M., Ponce de León Elizondo, A. M., & Valdemoros San Emeterio, M. Á. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.

Viñals, A., Abad, M., & Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication papers: media literacy and gender studies*, 3(4), 52-68.

1.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA

1.2.1 EL UNIVERSO DE LA IGUALDAD. ITINERARIO COEDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Vázquez Regueira, Helga (CEIP María Pita-A Coruña, España)

Resumen y palabras clave:

El Universo de la Igualdad, es un itinerario educativo llevado a cabo en un aula de 6º de Educación Infantil del centro CEIP María Pita de A Coruña, durante el curso escolar 2019-2020. Éste, diseñado con perspectiva de género se basó en el estudio de los astros, planetas y satélites, y se intentó relacionar con un proyecto coeducativo global de centro que versaba sobre el cine. La experiencia que en este artículo se desarrolla, fue llevada a cabo durante el primer y parte del segundo trimestre, ya que a partir de marzo del año 2020, y debido a la pandemia del Covid-19, el sistema educativo presencial fue suprimido, pasando a ser éste, exclusivamente en red. De esta manera, y en la situación sanitaria que nos encontrábamos se intentó adaptar el programa educativo a la realidad virtual, y en algunos casos, suspender algunas de las experiencias que estaban organizadas.

Palabras Clave: universo, educación infantil, coeducación

Introducción

Con anterioridad al desarrollo de este proyecto, la coeducación y las experiencias fomentadoras de la igualdad de género ya eran una realidad en el aula. De hecho, a través del proyecto *Tripulando la Igualdad*, que fue reconocido con el Premio Concepción Arenal, otorgado por la Diputación de A Coruña, y el Premio Irene, otorgado a nivel nacional por el Ministerio de Educación, la trayectoria educativa en el aula formaba parte del día a día. De este modo, los inicios de esta experiencia fueron sencillos y se pudo observar la implicación de las familias en este aspecto.

Objetivos

Como **objetivo general** del itinerario educativo se propuso desarrollar un proyecto educativo global con perspectiva de género. En cuanto a objetivos más específicos se destacan:

- Reflexionar sobre la perspectiva de género en el momento de desarrollar actividades educativas.
- Fomentar juegos desde una perspectiva social igualitaria.

- Impulsar la cooperación y la creatividad.
- Adquirir sentido de la iniciativa y el emprendimiento.
- Abrir el centro escolar como espacio de investigación libre de desigualdades.
- Desarrollar la reflexión para desarrollarse como seres libres e independientes.
- Impulsar que el alumnado sea creador de su propio aprendizaje, así como libre, autónomo y responsable de sus decisiones.
- Minimizar estereotipos de roles de hombres y mujeres y de niños y niñas, así como la normalización de la desigualdad.
- Respetar y valorar las diferencias desde una perspectiva igualitaria.
- Emplear recursos educativos respetuosos con la perspectiva de género y la diversidad.
- Utilizar espacios intra y extra escolares con perspectiva de género.
- Fomentar el uso de las TIC como recurso educativo, en especial, con dispositivos móviles, digitales y robots educativos, así como la realidad aumentada y virtual desde una perspectiva igualitaria.
- Incidir en la identificación de estereotipos y romper con su reproducción.
- Romper con los estereotipos de género asociados a las carreras STEM.
- Potenciar a referentes femeninos actuales que sirvan de inspiración a la infancia.

Contextualización

Tal y como se citó con anterioridad, esta experiencia fue llevada a cabo en un aula de 6º de Educación Infantil del CEIP María Pita de A Coruña, y debido a la situación sanitaria provocada por el Covid-19, tuvo lugar durante el primer y segundo trimestre del curso 2019/2020. Este centro escolar, es de carácter urbano y se encuentra ubicado en un barrio de la ciudad, cuyas características demográficas se centran en un tipo de alumnado procedente de familias cuya situación cultural y económica es limitada. El grupo aula se compuso de 25 niños y niñas, de los cuales, 11 eran niñas y 14 niños. Entre los mismos, la diversidad cultural era amplia ya que entre ellos procedían de lugares tales como: Argentina, Brasil, Venezuela, Perú, Nigeria, así como de etnia gitana. Asimismo, las necesidades educativas especiales y de apoyo educativo, también eran numerosas recibiendo varios de ellos ayuda tanto por parte de Pedagogía Terapéutica como de Audición y Lenguaje, y dándose el caso de una

alumna con necesidades educativas especiales en situación de escolarización combinada.

A lo largo del itinerario educativo se pidió colaboración a la familia, así como a asociaciones externas al colegio y vinculadas con el estudio astronómico. Asimismo, se tuvo el apoyo del equipo directivo y colaboración por parte de los especialistas que intervinieron en el grupo aula. En todo momento, se tuvo la intención de que el alumnado desarrollara su propio pensamiento y que construyese sus propias ideas. De esta manera, su participación fue resolutoria y activa, basada en el emprendimiento y la iniciativa personal, así como en el empoderamiento. Durante el transcurso de las actividades, el alumnado estuvo organizado en grupos de trabajo cooperativos y colaborativos. En cuanto a la atención a la diversidad, se proporcionó a todo el alumnado una educación adecuada a sus características, necesidades y nivel madurativo, en donde prevaleciese siempre la sensibilización de la diversidad social.

Figura 1: Rincón de Investigación con recursos aportados por las familias.



Diseño y desarrollo

- **ESPACIO DE INVESTIGACIÓN:** para iniciar el itinerario educativo se creó un espacio en el aula para albergar todos aquellos recursos materiales que se fueron compilando y se encontraban relacionados con el proyecto. De este modo, y para hacer partícipes a las familias se solicitó a las mismas su colaboración, aportando éstas, elementos que yatenían en sus hogares o que fueron elaborados por las mismas, tales como: libros, miniaturas de cohetes, satélites o astronautas, manualidades de astros y el Sistema Solar, carteles informativos, entre otros. Lo destacable es que esta solicitud se realizó en cursos anteriores con otros programas, y en esta ocasión, después de trabajar coeducativamente de manera manifiesta, las familias, incluían en sus aportaciones información con perspectiva de género (figura 1).



Figura 2: Actividades escritas sobre la Tierra y cómo se organizansocialmente los seres humanos.

- **¿DÓNDE VIVES? ¿CÓMO VIVES?:** a través de procesos reflexivos deen qué planeta vivimos, donde se encuentra en el mismo y qué lugar ocupamos en el Universo, también existieron conversaciones acerca de cómo los seres humanos nos organizamos como sociedad y que rol ocupamos en relación con la Naturaleza. Es así, que se invitó a la reflexión de si todas las personas somos iguales, y si nos condiciona el color de nuestra piel, nuestra posición económica y el género (figura 2).
- **PISAMOS LA LUNA:** durante una parte deeste itinerario coeducativo, estudiamoscuál es el satélite de la Tierra, así como sus fases y movimientos. De esta manera, se investigó cómo fue la Expedición a la Luna y como participaron las mujeres en ella. Asimismo, se puso de manifiesto de por qué las mujeres fueron descartadascomo astronautas y previsiblemente, cuál es la misión en la que una mujer pisará la Luna por primera vez, además de, analizarla expresión androcéntrica "El hombre pisóla Luna" (figura 3).
 - **CINE, CIENCIA Y SATÉLITES:** con motivo del 11 de febrero, Día Internacionalde las Mujeres y las Niñas en la Ciencia, yrelacionando nuestro proyecto de aula conun programa coeducativo global de centrocentrado en el cine, se estudió la figura de Herry Lammar, considerada la inventora del WiFi y actriz. De este modo, descubrimos cómo esta tecnología, que nos mantiene en conexión, funciona a través de satélites. Del mismo modo, se rompieron estereotipos de género con respecto a las actrices y científicas en general.

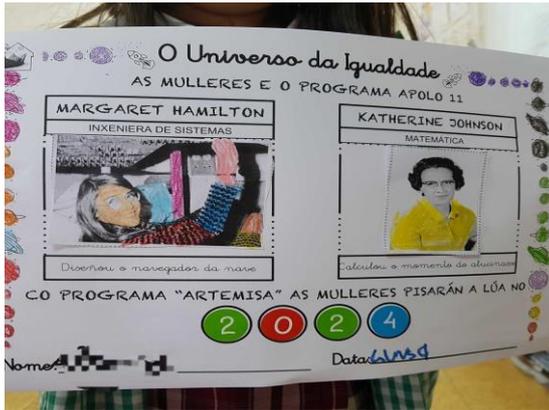


Figura 3: Participación de las mujeres en la misión Apolo 11 y Artemisa.

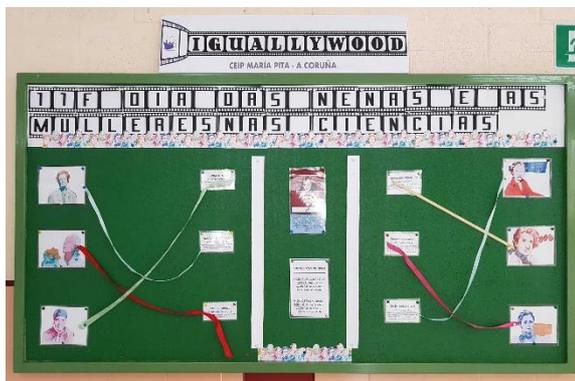


Figura 4: Relación del itinerario educativo el Universo de la Igualdad con el proyecto global de centro: Iguallywood.



- **UNA ESTRELLA PARA ROSALÍA:** debido a la conmemoración del nacimiento de la escritora Rosalía de Castro (24 de febrero) participamos de manera activa en la promoción de que una estrella llevase su nombre. De tal manera que gracias al a Agrupación Ío de A Coruña, disfrutamos de una exposición sobre la autora y su estrella (figura 5).



Figura 6: Creación de un planetario.



Figura 7: Desarrollo de nuestros propios planetas a través de la Realidad Aumentada.

- **LA CONQUISTA DEL ESPACIO:** a través de la realidad aumentada construimos nuestros propios planetas, y con material reciclado elaboramos un planetario dentro del aula, en el que pudimos observar el Universo. El objetivo era sentar las bases de cómo nos gustaría que fuese nuestra sociedad, y empezar a imaginar un mundo libre de estereotipos y desigualdades (figuras 6 y 7).
- **WISIBILÍZALAS: participamos** en la IV Edición de la Convocatoria Wisibilízalas promovida por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, la cual, tiene como objetivo romper con los estereotipos de género asociados a las carreras STEM, así como potenciara referentes femeninos actuales que sirvan de inspiración a la infancia y promover el usode la tecnología y el trabajo en grupo a través de la creación de páginas web (Puede consultarse:).



Figura 8: Encuentros y entrevistas con científicas y creación de la página web.

De este modo, las niñas y niños que compusieron el grupo aula, desarrollaron con su nivel de competencia, una serie de entrevistas a diversas científicas relacionadas con el estudio del Universo y el Espacio Exterior (figura 8), que fueron seleccionadas previamente por su trayectoria profesional relevante, y así evitar realizar una discriminación implícita de las mujeres. Además, analógicamente, crearon textos e ilustraciones de las personas estudiadas, y posteriormente, sus creaciones fueron digitalizadas para que pudiesen ser consultadas en red (puede consultarse <https://ouniversodaigualdade.weebly.com/>). De esta manera, de modo voluntario y desinteresado participaron la astronauta e ingeniera Natalia Larrea, Eva Villaver (Universidad de Madrid), Cristina Cuerno (Directora de la ETSIAE de la Universidad Politécnica de Madrid), así como Isabel Rebollido Vázquez (Universidad Autónoma de Madrid) y Maria Santos Lleo (Agencia Espacial Europea), que a través del encuentro con Astrónomas de la SEA, se pudo contactar con ellas.

- TU CASA, TU UNIVERSO:** en el transcurso del segundo trimestre del curso escolar, y debido a la situación sanitaria provocada por el Covid-19, las clases presenciales fueron suspendidas, trasladando el aprendizaje a entornos virtuales. De este modo, se intentó desarrollar este proyecto en el Aula Virtual creada para la ocasión. Para ello, se invitó a las familias del alumnado que crearan en su casa un Universo. Se propuso, que con una linterna y unas plantillas de constelaciones elaboradas para la ocasión y descargables de manera gratuita, reflejaran en una pared de su casa las estrellas. A partir de ahí, no se desarrollaron más actividades relacionadas con el proyecto, pues la brecha digital existente fue evidente y dificultó mucho el proceso de aprendizaje. (figura 9)



Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación tuvo un carácter formativo, sumativo, continuo y cualitativo. De este modo, se realizó una evaluación inicial sobre las ideas, pensamientos y conocimientos previos sobre el Universo. Una vez puesto en marcha el itinerario educativo, se tuvo en cuenta:

- **Grado de ejecución:** donde se valoraron las actividades desarrolladas, las modificaciones realizadas e ideas nuevas que surgieron. En cualquier caso, se reflexionó sobre el esfuerzo requerido para su realización, relación de los contenidos con los objetivos, temporalidad, distribución de las actividades, idoneidad de los recursos y materiales empleados, errores cometidos y capacidad para la búsqueda de soluciones, entre otros.
- **Repercusión en el profesorado, alumnado y las familias:** en términos globales se puede admitir que los objetivos fueron cumplidos satisfactoriamente y se desarrolló una huella positiva en toda la comunidad educativa.

De este modo, los instrumentos de evaluación que se emplearon fueron variados, pero, sobre todo, se centraron en: opiniones orales manifestadas y observaciones de campo. Por otro lado, se utilizaron reportajes gráficos para dejar constancia de lo llevado a cabo, los logros, los progresos, las reflexiones y conclusiones a las que llegó el alumnado, así como un making off de todo el proceso de creación de la página web (<https://youtu.be/xBjoKgUcHDg>). Asimismo, los registros de todos los aprendizajes tuvieron lugar en la red social Twitter bajo la etiqueta #Universoligualdade, los cuales, se pueden consultar libremente.

Referencias bibliográficas.

Abad, M.L y Aguilar M. I. (1996). *Coeducar na Educación Infantil*.

Vigo: Xerais. Abad, M. L. (2008). *Manual para coeducar na Educación Infantil*. Vigo: Xerais.

Fumero, K.; Moreno LLaneza M.; Ruiz Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de violenciasmachistas*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones Fuera. Reconstruir espacios desde la coeducación*.

Octaedro

1.2.2 IGUALLYWOOD: UNA EXPERIENCIA DE CINE

*Vázquez Regueira, Helga (CEIP María Pita-A
Coruña, España)*

Resumen y palabras clave:

Iguallywood es una experiencia coeducativa que tuvo lugar durante el curso escolar 2019-2020 en el CEIP María Pita de A Coruña. Ésta se desarrolló a nivel de centro escolar, por lo que se llevó a cabo tanto en la etapa de Educación Infantil como en Primaria. Tenía como objetivo principal concienciar a través del Cine, que la invisibilización de la mujer en la sociedad y la desigualdad de género son aún una realidad. De este modo, se pusieron en práctica diversas actividades programadas, las cuales, debido a la pandemia del Covid-19, tuvieron que ser modificadas y ser realizadas de manera virtual. Es por ello, por lo que muchas ideas que ya se habían organizado y documentado no se pudieron llevar a cabo.

Palabras clave: cine, educación infantil y primaria, visibilización de la mujer.

Introducción

Son muchos los motivos que justifican la necesidad de visibilizar el rol de la mujer en la sociedad, y concretamente, en el campo cinematográfico. De este modo, es necesario destacar que son numerosos los estudios que muestran la desigualdad de género en este ámbito. Es el caso, de la investigación llevada a cabo por CIMA (2018), en la que se destaca que sólo el 29% de las personas del sector cinematográfico español son mujeres, repartidas en un 20% en el ámbito de la ficción, un 8% en el documental, y un 1% en el de animación. De este modo, es evidente que es un sector ampliamente masculinizado, sobre todo, en las áreas que conllevan mayor responsabilidad.

Asimismo, es un ambiente en el que también se desvela la segregación horizontal, ya que los cargos ampliamente feminizados, coinciden con los roles profesionales asignados tradicionalmente a las mujeres, en ese mismo estudio se indica, por ejemplo, que el 92% de las personas que trabajan en vestuario son mujeres y en maquillaje y peluquería ocupan el 73% de las profesionales. Mientras que en otros sectores vinculados al liderazgo se encuentran masculinizados, es el caso de producción (31% mujeres), montaje (24%), guión (20%), dirección (20%), sonido (11%), fotografía (9%) y efectos especiales (7%).

Por lo tanto, la experiencia que aquí se presenta ha pretendido ser una actuación que ponía en valor al rol de la mujer en este campo, y más concretamente, el rol de las mujeres gallegas en la industria cinematográfica. Asimismo, y desde el principio, el proyecto nunca pretendió ser una actuación particular momentánea, si no, que siempre se tuvo la meta de que su puesta en marcha fuese aplicable en los sucesivos cursos escolares, potenciando la filosofía transversal de la coeducación e implicando a todo el profesorado, alumnado, familias y personal no docente. Además, desde la dirección del centro se consideró como una de las prioridades concienciar a la

comunidad educativa sobre la desigualdad de género, así como la prevención de las violencias machistas. De esta manera, y con este itinerario educativo, se ha pretendido comenzar a educar y construir nuevos modelos de mujer y nuevas masculinidades basadas en la eliminación de estereotipos y roles de género. Es así, que se ha considerado al sector cinematográfico como un buen recurso a tener en cuenta, pues la sociedad actual es una gran consumidora de producciones audiovisuales altamente estereotipadas y reproductoras de modelos hegemónicos.

Objetivos

Como **objetivo general** del proyecto se consideró importante concienciar a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y personal no docente) de que la invisibilización de la mujer en la sociedad y la desigualdad de género son aún una realidad, y además, fomentar una educación basada en el principio de igualdad real de mujeres y hombres. Asimismo, y realizando una valoración de las metas más específicas, hasta el momento de la suspensión de las clases presenciales, se consideró que algunos de los objetivos formulados en el proyecto inicial fueron cubiertos en su totalidad, tales como:

- Reflexionar sobre la perspectiva de género en el momento de desarrollar actividades educativas.
- Fomentar juegos desde una perspectiva social igualitaria.
- Impulsar la cooperación y la creatividad.
- Adquirir sentido de la iniciativa y el emprendimiento.
- Abrir el centro escolar como espacio de investigación libre de desigualdades.
- Desarrollar la reflexión para desarrollarse como seres libres e independientes.
- Impulsar que el alumnado sea creador de su propio aprendizaje, así como libre, autónomo y responsable de sus decisiones.

Otros, por el contrario, sólo fueron alcanzados en parte:

- Promover un cambio de valores basados en las desigualdades por modelos más igualitarios y no violentos.
- Impulsar y visibilizar el rol de la mujer en la industria cinematográfica y audiovisual.
- Minimizar estereotipos de roles de hombres y mujeres y de niños y niñas, así como la normalización de la desigualdad.

- Respetar y valorar las diferencias desde una perspectiva igualitaria.
- Fomentar el desarrollo de una identidad sexual sana y respetuosa.
- Transformar los espacios comunes con carácter estereotipado y no igualitario, por otros más inclusivos y coeducativos.
- Emplear recursos educativos respetuosos con la perspectiva de género y la diversidad.
- Utilizar espacios intra y extra escolares con perspectiva de género.
- Fomentar el uso de las TIC como recurso educativo, en especial, con dispositivos móviles, digitales y robots educativos, así como la realidad aumentada y virtual desde una perspectiva igualitaria.
- Incidir en la identificación de estereotipos y romper con su reproducción.
- Construir los inicios de una escuela/centro coeducativo.

Contextualización

Tal y como se hizo referencia, esta experiencia fue llevada a cabo en el CEIP María Pita de A Coruña, durante el curso 2019/2020, y que debido a la situación sanitaria provocada por el Covid- 19, tuvo que ser rediseñada y adaptada a las circunstancias excepcionales que tuvieron lugar. Este centro escolar, es de carácter urbano y se encuentra ubicado en un barrio de la ciudad, cuyas características demográficas se centran en un tipo de alumnado procedente de familias cuya situación cultural y económica es limitada.

Este proyecto fue dirigido tanto a la etapa de Educación Infantil como de Primaria. De esta manera, participaron de manera activa un total de once profesoras/es, así como una persona coordinadora de dicho equipo docente. Además, se tuvo presente al AMPA, al resto del claustro, al equipo directivo y a personas vinculadas a la industria cinematográfica. Por lo tanto, se tuvo la intención de que el alumnado desarrollara su propio pensamiento y que construyese sus propias ideas. De esta manera, su participación fue resolutive y activa, basada en el emprendimiento y la iniciativa personal, así como en el empoderamiento. En ningún momento el profesorado decidió cuál era la forma de pensar *correcta*, si no que fueron ellos y ellas las que tomaron la iniciativa.

En cuanto a la atención a la diversidad, se proporcionó a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, en donde prevaleciese siempre la sensibilización de la diversidad social: modelos de masculinización y feminización no hegemónicos, colectivo LGTBI, diversidad racial, entre otros.

Diseño y desarrollo

Las actividades que se establecieron fueron flexibles y se tuvieron en cuenta las posibles necesidades educativas de apoyo educativo. En referencia a las actividades propuestas se llevaron a cabo las siguientes, y debido a la situación del Covid-19 se albergaron en la plataforma de Aulas Virtuales del centro¹.

- **CORTEN!:** se propuso analizar la película La Bella y la Bestia, elaborada por la factoría Disney, y se hizo hincapié en la situación de violencia de género que se encuentra la protagonista. Además se reflexionó sobre el mito del amor romántico y los tipos de masculinidad que se muestran. Para ello, se habilitó un panel en el vestíbulo de la escuela, donde el alumnado registró sus reflexiones (figura 1).



Figura 1: Panel donde se colocaron las conclusiones del alumnado sobre el mito del amor romántico

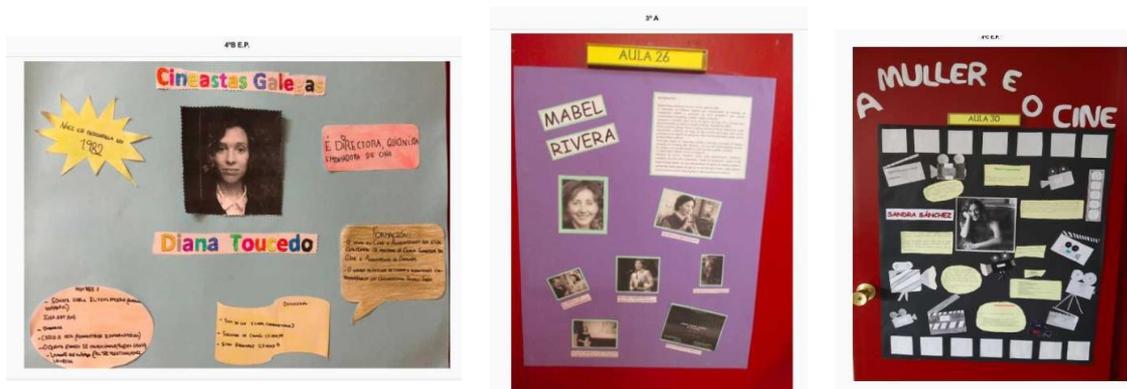
1 Aula Virtual del CEIP María Pita:
<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipmariapita/aulavirtual2/course/view.php?id=44>

- **3,2,1...RODAMOS:** se creó un museo de cineastas relevantes gallegas. El objetivo era renombrar las aulas, con mujeres relevantes tanto históricas como actuales, bien porque ocupan puestos donde las mujeres se encuentran infrarepresentadas o porque fueron pioneras en su campo. Debido a la situación provocada por la pandemia, esta actividad se trasladó al aula virtual del centro, en la que se colgaron los trabajos



Figura 2: Cineastas seleccionadas para el paseo de la fama virtual

Realizados por el alumnado (figuras 2,3,4, 5 y 6).



Figuras 3,4 y 5: Trabajos correspondientes a la Actividad 3,2,1, Rodamos, donde de manera analógica o virtual cada aula investigó sobre una cineasta concreta.

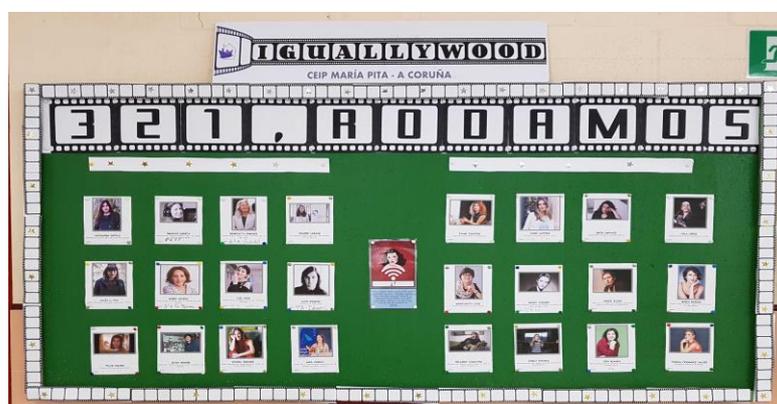


Figura 6: Versión analógica del panel organizativo para la actividad "3,2,1 Rodamos" Adaptada con posterioridad de modo virtual.

- **SE CONVOCA CASTING!:** el objetivo de este juego era visibilizar a la mujeres cineastas que por sus condiciones son doblemente discriminadas. De este modo, la comunidad educativa realizaría un trabajo de investigación sobre qué mujeres se trata, y de las que la organización ofrecería diversas pistas para su descubrimiento. Debido al confinamiento se intentó desarrollar esta actividad en el aula virtual, pero no hubo tiempo a llevarla a cabo.
- **CINERAMA:** se invitó al centro a la actriz Tamara Canosa y al director de cine Xacio Baño, para que mostraran al alumnado su obra y trayectoria de cine alternativo, pero debido al confinamiento esta actividad tuvo que ser cancelada y anulada en fecha.
- **LUCES, CÁMARA, ACCIÓN!:** el alumnado, tutorizado por el profesorado elaboró juegos de mesa, tales como *Quién es quién?*, *Memori* o *Juegos de Cartas*, en los que las protagonistas eran mujeres relevantes e ilustres, del mundo cinematográfico, principalmente de Galicia (figuras 7 y 8).



Figura 7: Juego de 3 en raya con cineastas de modelos femininosalternativos



Figura 8: Juego de cartas con mujeres relevantes

- **FILMOTECA:** esta actividad se comenzó a organizar con anterioridad al comienzo del confinamiento, pero no se pudo culminar debido a la situación sanitaria tan complicada que tuvo lugar. El alumnado junto con su profesorado, elaboraría, bien cortos o largometrajes en los que se ponían de manifiesto diversas historias con perspectiva de género y en las que se visibilizaban la diversidad social. La historia elegida fue el cuento *Daniela Pirata* de Sussana Irsen. Además de esto, estas obras serían proyectadas en un ciclo de cine o en una gala, y serían premiadas según diversas categorías o los géneros que se estableciesen.
- **ESTUDIO DE DOBLAJE:** fue una actividad diseñada de manera específica para el aula virtual, y para cubrir la necesidad de actividades telemáticas relacionadas con el proyecto. Ésta consistía en estudiar la figura de Alice Guy, a través de diversos links que se pusieron a disposición del alumnado, visualizar la película de esta autora, titulada *La Glu* y realizar una propuesta

de gui3n, bien de manera escrita u oral, para reenviarlo al profesorado y que fuese expuesto en un mural colaborativo virtual a trav3s de la plataforma Padlet. Tambi3n se elaboraron juegos y actividades en red, a trav3s del programa Edilim²(figuras9, 10 y 11).



2 Xuegos dise1ados en Edilim:
(<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipmariapita/aulavirtual2/mod/resource/view.php?id=522>)



Figura 10: Información y actividad sobre la película La Glu de AliceGuy



Figura 11: Padlet donde se compilaron los guiones elaborados por el alumnado

Tal y como se indicó anteriormente, dentro de la plataforma de Aulas Virtuales elaborada para paliar la situación extraordinaria de la pandemia, se colgaron las actividades rediseñadas para este formato. Asimismo, en esa misma web se crearon playlists de música relacionadas con banda sonora, mensajes resilientes para ayudar en el confinamiento, teléfonos de atención a las víctimas de violencia de género, y links a materiales elaborados por la Secretaría Xeral de Igualdade, así como consejos de navegación segura por la red (Figuras 12, 13 y 14).



Figura 12: Playlist con música de cine



Figura 13: Mensajes resilientes, teléfonos de atención, materiales de la Secretaría Xeral de Igualdade



Figura 14: Materiales de la Secretaría Xeral de Igualdade, Navegación Segura na rede

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación tuvo un carácter formativo, sumativo, continuo y cualitativo. De este modo, se realizó una evaluación inicial sobre las ideas y pensamientos sobre la desigualdad de género dentro del mundo del cine. El objetivo era ser conscientes de cuál era la actitud ante los contenidos audiovisuales que se consumen. El modo de poder llegar a esta información fue a través de puestas en común, donde se respondían preguntas tales como:

- ¿qué trabajos les corresponde a las mujeres en el cine?
- ¿cuáles son tus películas favoritas?
- ¿podrías citar algún director de cine? ¿y directora?,
- cita alguna película para niños y otra para niñas, etc.

Una vez puesto en marcha el proyecto, se tuvo en cuenta:

- **Grado de ejecución:** donde se valoraron las actividades desarrolladas, las modificaciones realizadas e ideas nuevas que surgieron. De este modo, las ideas presentadas en el proyecto inicial, se pudieron desarrollar algunas en su totalidad, pero debido al Covid-19, otras quedaron en proceso de ejecución, mientras que algunas se pudieron adaptar telemáticamente y otras no pudieron ser llevadas a cabo por la complejidad interna de las mismas. En cualquier caso, se reflexionó sobre el esfuerzo requerido para su realización, relación de los contenidos con los objetivos, temporalidad, distribución de las actividades, idoneidad de los recursos y materiales empleados, errores cometidos y capacidad para la búsqueda de soluciones, entre otros.
- **Repercusión en el profesorado, alumnado y las familias:** en términos globales se puede admitir que los objetivos fueron cumplidos satisfactoriamente, y a pesar del paro provocado por la pandemia, hubo cambios en los pensamientos relacionados con la mujer y el cine, así como, la toma de conciencia sobre su rol invisibilizado y discriminado. En cualquier caso, el proyecto tuvo una buena acogida entre el profesorado y la comunidad educativa, por lo que existió colaboración e interés.

De este modo, los instrumentos de evaluación que se emplearon fueron variados, pero, sobre todo, se centraron en: opiniones orales manifestadas y observaciones de campo. Por otro lado, se utilizaron reportajes gráficos para dejar constancia de lo llevado a cabo, los logros, los progresos, las reflexiones y conclusiones a las que llegó el alumnado.

Referencias bibliográficas.

Aguilar Carrasco, P. (2018). *El papel de las mujeres en el cine*. Madrid: Santillana.

Aula Virtual IguallyWood do CEIP MARIA PITA (2020) :

<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipmariapita/aulavirtual2/course/view.php?id=44>

CIMA (2018): Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales.

<https://cimamujerescineastas.es>

CREA: Asociación Galega de profesionais da dirección e realización. <https://www.crea.gal/>

Cine por mujeres (2019): *Editoriales*. <https://www.festivalcinepormujeres.com/mujeres-y-cine/>

Fumero, K.; Moreno LLaneza M.; Ruiz Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de violenciasmachistas*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones Fuera. Reconstruir espacios desde la coeducación*.

Octaedro

1.2.3 EXPERIENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: MUJERES CANARIAS CON VALOR

Nicole González-Benítez (Universidad de La Laguna, España) y Alexandra Díaz-García (Universidad de La Laguna, España)

Resumen y palabras clave:

Esta experiencia abarca una temática necesaria en cualquier etapa educativa, por su riqueza en valores sociales y cívicos y educación en igualdad. La celebración del Día Internacional de la Mujer siempre es fuente de constantes aprendizajes y es necesario que las nuevas generaciones comprendan la importancia de lograr una igualdad y equidad real. Esta propuesta se desarrolló en 4º curso de Educación Primaria en la isla de Tenerife y encaja perfectamente con los valores que fomenta el centro educativo, puesto que se vinculó con el proyecto de igualdad *Mujeres Canarias Con-Ciencia*, que aborda la vida y trabajo de doce mujeres canarias relevantes en el área de las ciencias. Los resultados mostraron que la propuesta dio un valor añadido al proyecto, fomentando positivamente la educación en igualdad en el alumnado a través de la inclusión de figuras femeninas relevantes en las islas Canarias.

Palabras clave: Experiencia educativa, igualdad, ciencias sociales.

Introducción

El sistema sexo-género actualmente, tal y como menciona la autora Aguirre (2015), sigue condicionando el tránsito a la vida adulta de nuestras alumnas y alumnos. En este sentido, diversos estudios señalan que este sistema influye en las elecciones académicas y profesionales de las personas. Esto hace necesario instaurar una orientación no sesgada por razón de género (Rodríguez, et al.,2006).

Un ejemplo de esto proporcionado por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias es el *Programa Educar para la Igualdad*, que tiene como finalidad implantar un modelo educativo basado en los principios que rigen la coeducación. Su objetivo es dar respuesta a las demandas y necesidades del alumnado, logrando un desarrollo más integral en la educación en igualdad. Educar en igualdad implica realizar acciones educativas mediante metodologías que faciliten la superación de roles y estereotipos sexistas, desigualdad de género, prevención de la violencia de género, educación afectivo-sexual, etc.

Siguiendo esta línea se considera esencial dar visibilidad y reconocimiento a las contribuciones de las mujeres en los diferentes ámbitos del contexto sociocultural dentro de los centros educativos. En este sentido, a través de este programa se pretende sensibilizar a las comunidades educativas con respecto a la educación en igualdad, generando recursos y propuestas didácticas que promuevan una educación con perspectiva de género, diversidad e igualdad y favorecer así la toma de conciencia sobre la importancia de prevenir la violencia de género o de origen sexista.

Objetivos

Como objetivos de la propuesta, se plantean:

- Promover la educación en igualdad con perspectiva de género entre el alumnado.
- Entender el significado de conceptos relacionados con la educación en igualdad.
- Visibilizar la aportación de las mujeres a lo largo de la historia en diferentes ámbitos.
- Fomentar el conocimiento sobre figuras femeninas canarias de relevancia en diferentes ámbitos.
- Promover actitudes de respeto entre iguales.
- Promover el trabajo cooperativo.

Contextualización

La experiencia educativa presentada se ha llevado a cabo en un CEIP donde se desarrolla el proyecto de igualdad titulado *Mujeres Canarias Con-Ciencia*, el cual aborda la vida y trabajo de doce mujeres canarias de especial relevancia en el área de las ciencias. Además, cabe destacar que la situación de aprendizaje se desarrolló en la semana del 8 de marzo (8M), en la cual se combinó esta temática con contenidos canarios a través de la profundización de algunas figuras femeninas relevantes en otras áreas, además de las ciencias.

Diseño y desarrollo

A continuación, se describen las actividades realizadas:

1. *¿Qué sabemos?* En esta actividad inicial, se realizó una lluvia de ideas a modo de introducción con el objetivo de valorar el nivel de conocimientos previos del alumnado sobre el tema.
2. *¿Qué es el 8M?* El alumnado realizó una lectura individual de un texto elaborado por el docente y compartido en Classroom y, a continuación, se les planteó una serie de cuestiones que contestaron en grupo.
3. *Sopa de letras 8M: ¿Qué significan estas palabras?* Primero, el estudiantado realizó una sopa de letras de manera individual y, a continuación, en parejas, buscaron el significado de algunas de las palabras que aparecen en la misma.
4. *Cuéntame un cuento.* Cada pareja tenía un tablero para crear una historia. Para la realización de la misma, tenían que tirar un dado cuatro veces para obtener la información necesaria (quién, qué, dónde y cómo). A partir de esta información crean un pequeño cuento relacionado con la temática.

5. *Verdadero o falso*. El alumnado, en grupos, tuvo que contestar a una serie de preguntas de verdadero o falso sobre tres mujeres canarias relevantes. Antes de poder contestar debían obtener la información que necesitaban, para completar correctamente una serie de pequeños retos relacionados con lo que estaban trabajando en otras materias. Cada vez que superaban un reto, obtenían una parte de la información biográfica de esas tres mujeres. Cuando ya tenían toda la información y la habían ordenado, podían proceder a contestar a las preguntas de verdadero o falso.

6. *Escape Room Mujeres Canarias Con-Ciencia y Con Arte*. Para la realización de la actividad, se dividió a la clase en tres grupos y a través de un libro de elaboración propia, se comenzó la misma. Primero, se solicitó a un estudiante que leyese la primera página del libro donde comenzaba la historia. En ella, se narra cómo dos niños habían encontrado un libro misterioso y que, al abrirlo, se dieron cuenta de que faltaba información sobre tres mujeres canarias relevantes en ciencias y que, para poder resolver esos misterios, necesitaban su ayuda. A continuación, se repartió un sobre al portavoz de cada grupo, que fue el encargado de leer la primera pista. Seguidamente, fueron resolviendo todas las pistas para obtener información necesaria sobre qué mujer canaria importante en la ciencia se les había asignado. Una vez que tenían toda la información, se pegó en una ficha y se añadió al libro.

La realización de las actividades se basó en una metodología activa con el objetivo de que el alumnado pudiera desarrollar competencias, actitudes, valores y habilidades para desenvolverse positivamente dentro de una sociedad cambiante, formando así parte de ella como agente activo de la misma (Figueras, 2012). Además, se partió de los intereses de las/los estudiantes, ya que suponen una fuente de motivación y favorece el aprendizaje (Dubreucq-Choprix y Fortuny, 1999).

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación de las actividades se llevó a cabo en diferentes momentos y a través de diferentes instrumentos (tabla 1).

Tabla 1. *Momentos y técnicas de evaluación*

Evaluación inicial	Se lleva a cabo una lluvia de ideas para identificar los conocimientos previos que tiene el alumnado con respecto a la temática que se va a abordar.
Evaluación procesual	Se realizó una rúbrica y a través de la coevaluación cada grupo debía rellenarla al finalizar las actividades con el fin de valorar el trabajo cooperativo. También se elaboró un registro de observación que el docente debía rellenar para valorar la participación y la actitud del alumnado en cada sesión.
Evaluación final	Se realizó una escala de metacognición a modo de autoevaluación.

Tras haber llevado a cabo la evaluación se puede destacar que las actividades realizadas, permitieron una mayor profundización en el objeto a tratar y se trabajaron diferentes áreas de conocimiento tales como Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura y Valores Sociales y Cívicos. Además, el trabajo en grupo y los roles en equipo, explicados y adjudicados antes de

empezar con las actividades, jugaron un papel fundamental. Por otro lado, el desarrollo de las actividades planteadas también contribuyó a la adquisición de las competencias básicas.

Referencias bibliográficas

Aguirre, A. (2015). Claves para educar en igualdad. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (28), 75-89. <https://www.ull.es/revistas/index.php/curriculum/article/view/18>

Dubreucq-Choprix, F., y Fortuny, M., (1999). Ovide Decroly. *Correo pedagógico*, 5, 4-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4748860.pdf>

Figueras, P. (2012). Contexto de la Animación Sociocultural. Altamar.

Rodríguez, M. C., Torío, S. y Fernández, C. M. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(2), 239-260. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaREOP-2006-17-2-5445>

1.2.4 YO ME SUMO A LA IGUALDAD: UN PROYECTO PILOTO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Eva Tobías Olarte (España)

Resumen y palabras clave:

Entender qué es la coeducación y, sobre todo, dotarnos de herramientas que nos puedan ayudar a promover una cultura coeducativa en nuestros centros, es fundamental para avanzar en el desarrollo de una sociedad más igualitaria. Este es el objetivo principal del proyecto piloto “Yo me sumo a la igualdad”, proyecto impulsado por el Gobierno de La Rioja y que he llevado a cabo en varios centros educativos, en las etapas de infantil y primaria, durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019.

Los resultados confirman la necesidad de apoyar la labor docente en este ámbito, teniendo presente la formación como elemento clave de transformación. Además, se constata como una de las principales conclusiones de esta experiencia, la importancia de seguir trabajando en procesos que permitan la integración del principio de igualdad de mujeres y hombres en el ámbito educativo.

Palabras clave: igualdad, feminismo, coeducación, formación.

Introducción

La coeducación se abre paso en el sistema educativo español a partir de diversas experiencias que han ido cuestionando los planteamientos tradicionales y poniendo en evidencia que, todavía hoy, perduran, en la escuela y en la sociedad, elementos que reproducen y perpetúan el sexismo.

País Vasco o Asturias lideran experiencias exitosas, avaladas por la Ley de Igualdad y reforzadas por sus leyes de igualdad autonómicas, que permiten comprobar que el sistema educativo es un agente de socialización significativo, y por ello estratégico, si se quiere avanzar hacia una sociedad más igualitaria entre mujeres y hombres. Son muchas las posibilidades de puesta en marcha de prácticas educativas que, de forma directa o indirecta, contribuyan a conseguir este fin.

La escuela es un lugar privilegiado para impulsar el desarrollo integral de las personas, superando las limitaciones que imponen los estereotipos de género y las conductas sexistas. Así, en septiembre de 2017 se lanza el proyecto “Yo me sumo a la igualdad”, un proceso estructurado en varios niveles, que invita a abrirse a otras miradas, y que articula la formación como eje clave de transformación.

Objetivos

Este proyecto se basa, fundamentalmente, en los siguientes objetivos:

- Propiciar que la comunidad educativa trabaje y se relacione desde una perspectiva coeducativa, para superar los estereotipos sexistas, potenciar unas relaciones igualitarias y prevenir la violencia de género.

- Crear un espacio de reflexión que sirva de apoyo a quienes, día a día, desempeñan la labor docente e intentan incorporar este enfoque en su quehacer educativo.

Contextualización

La integración del principio de igualdad en la política de educación, así como el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres, son cuestiones recogidas en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

No obstante, el concepto de coeducación aún no se entiende del todo. Hablar de coeducación en el ámbito escolar provoca en muchas ocasiones, escuchar afirmaciones que niegan el sexismo basándose únicamente en que “no ha habido nunca ningún problema”, o que “aquí se trata a todos por igual”. Es necesario acercar esta mirada al ámbito educativo, desde la formación y la aplicación práctica, apoyando la labor docente a la hora de incorporar la perspectiva de género en el día a día.

De hecho, el Diagnóstico de género de la Comunidad Autónoma de La Rioja de 2017 plasmaba que el 77,59% de los centros educativos afirmaban que existía interés en trabajar la coeducación, pero que sólo el 13,79% decía contar con profesorado formado. Por otro lado, el 87,93% de los centros indicaban que tenían recogidos contenidos explícitos o implícitos sobre coeducación en el proyecto de centro, al mismo tiempo que afirmaban que el 70,69% no tenía designado a un profesor o profesora responsable de este tema.

Diseño y desarrollo

Con el fin de promover la coeducación en los centros educativos de La Rioja, se planteó un proceso estructurado en tres niveles: Nivel I (construyendo), Nivel II (reforzando) y Nivel III (enfocando). A ello se añadió un eje de trabajo transversal, con iniciativas concretas que reforzaban el trabajo desarrollado durante este periodo por la comunidad educativa (equipos directivos, profesorado, familias).

El primer nivel se materializó en una formación dirigida al profesorado de 15 horas de duración, con varias sesiones de trabajo, que permitió a las personas participantes, en una segunda fase, diseñar y desarrollar talleres prácticos en sus aulas. Además, se ofertaron talleres con ponentes externos, que apuntalaban algunos de los conceptos dados.

El segundo nivel consistió en la puesta en marcha de seis “píldoras” formativas, cada una de ellas con una temática diferente (ej.: nuevas masculinidades, empoderamiento, lenguaje no sexista, etc.) Cada sesión formativa o “píldora” conllevaba la realización (y justificación) de una iniciativa desarrollada en el aula o centro, en el ámbito de la materia trabajada.

El tercer nivel implicaba la elaboración de un diagnóstico de coeducación, por centro.

Por último, el eje transversal generó diferentes recursos coeducativos, como por ejemplo el diseño de una agenda coeducativa dirigida al profesorado, con actividades mensuales que sirvieran de guía a la hora de implementar la perspectiva de género en las aulas.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

El seguimiento y la evaluación son parte sustancial de este tipo de experiencias, si se quiere contribuir a la mejora de los objetivos marcados. La implicación de los centros participantes en esta fase, por tanto, es vital. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido, principalmente, la observación, los cuestionarios y las entrevistas. Además, se ha entregado un informe de evaluación final por centro educativo.

El proyecto ha tenido difusión en prensa, radio, televisión y páginas web o blogs educativos.

Éstos han sido algunos de los principales resultados:

- Al 100% del profesorado participante le ha parecido el proyecto muy interesante (66,7%) o interesante (33,3%).
- Al 94,4% del profesorado participante le ha parecido útil la formación recibida en coeducación.
- El 100% del profesorado participante manifiesta la necesidad de seguir formándose en el ámbito de la igualdad de mujeres y hombres.
- El 100% del profesorado participante indica que la formación es clave, si se quiere aplicar la perspectiva de género en el ámbito educativo.
- El 100% del profesorado participante recomendaría a otros centros educativos este proyecto.

Por último, estas son algunas de las conclusiones y propuestas de mejora de la puesta en marcha de este proyecto piloto:

- La puesta en marcha de este proyecto ha evidenciado la necesidad de articular un proceso, que permita que los centros educativos de La Rioja integren el principio de igualdad de mujeres y hombres de forma transversal.
- La formación del profesorado se revela como un eje clave si se quiere “cambiar la mirada”.
- El proyecto se ha valorado de manera muy positiva, pero hay que seguir dando pasos en esta dirección, de tal forma que el trabajo en coeducación no dependa de la “voluntariedad” del equipo docente y/o directivo.
- Es necesario incidir en la implicación de las familias de una manera más activa.

Como decía Marina Subirats, Catedrática de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona: “Es tiempo de llevar adelante los proyectos de escuela coeducativa; la realidad nos lo está exigiendo”.

Referencias bibliográficas

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. 23 de marzo de 2007. BOE No. 71.

Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes* [Archivo PDF]. <https://www.emakunde.euskadi.eus>

Tobías Olarte, Eva (2017). *Diagnóstico de género de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Documentación - Igualdad - Portal del Gobierno de La Rioja*

1.2.5 LAS MUJERES DE NUESTRA VIDA: PROYECTO DE IGUALDAD. EVOLUCIÓN Y CAMBIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Jiménez López Julia Patricia (Universidad de Granada, España); Lázaro Alcalde Miguel (Universidad Internacional de la Rioja, España)

Resumen y palabras clave:

Actualmente, es una realidad, que, si se apuesta por una escuela coeducativa se ha de ser responsables en la buena trasmisión de valores que abarquen la igualdad, sobre todo desde las primeras etapas educativas, con proyectos que engloben prácticas que aboguen por la sensibilización de este concepto y que servirán beneficiar a las generaciones futuras. Para ello, se llevó a cabo un proyecto titulado “*las mujeres de nuestra vida*” en el que el alumnado a través de sus diferentes fases, pudo visualizar las diversas realidades de mujeres cercanas a ellos, y comprobar de primera mano cómo ha ido evolucionando y cambiando la figura de la mujer a lo largo de los últimos años, desde una perspectiva más real y cotidiana. La experiencia llevada a cabo en este proyecto fue todo un éxito, ya no solo para el alumnado implicado sino también para el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: igualdad, coeducación, proyecto, experiencias

Introducción

Es una realidad notable, que hoy en día siguen existiendo desigualdades por cuestión de género en numerosos ámbitos de la vida cotidiana, y es cierto que, aunque los avances en materia de igualdad han aumentado en los últimos años, se ha de continuar trabajando este concepto en las escuelas desde edades muy tempranas. Siguiendo a Simón (2010) los centros educativos ejercen un fuerte papel como influencia, ya que apuestan por el derecho y la igualdad de oportunidades, con un modelo orientado a los principios de coeducación e igualdad que se recoge en nuestra legislación vigente. Por ello, se hace necesario establecer planes, programas y proyectos relacionados con las buenas prácticas que fomenten la coeducación, la inclusividad y pongan en valor el valor el papel de la mujer a lo largo de la historia (Bonelli, 2019).

Es lógico pensar que el Sistema Educativo es un fiel reflejo de la sociedad, por lo que, si la esta sociedad está en continuo cambio, la educación también cambiará. A nivel educativo se ha progresado mucho en lo que a materia de coeducación se refiere, introduciendo programas, formaciones y modificaciones que aseguren una igualdad real entre géneros, y esto también se ha visto contemplado en las leyes educativas que nos han acompañado a lo largo del tiempo. Los docentes han de estar al tanto de estas modificaciones y de los nuevos protocolos y actuaciones que surjan para poder ofrecer al alumnado una educación integral que abarque todos los valores que están englobados en el concepto de coeducación en la actualidad (Martínez, 2016).

Partiendo, por ello, de esta realidad existente se llevó a cabo una experiencia educativa cuyo objetivo era concienciar al alumnado de 6º de Educación Primaria de la importancia fomentar la coeducación en todos los ámbitos, por lo que se propuso la realización del proyecto “*Las mujeres*

de nuestra vida". En este proyecto, valoraron cómo ha evolucionado el papel de la mujer a través en los últimos años desde una perspectiva real y cercana (Valera, 2019). A su vez, se implicó a las familias como agente socializador tal y como se indica en la Guía de Coeducación del Instituto de la mujer (2008) y al resto de la comunidad educativa, con el fin de poder difundir el producto final de este trabajo y que sirva para formar y concienciar a las generaciones futuras, transmitiendo unos valores de igualdad de derechos y oportunidades necesarios para todos (Varela, 2019).

Objetivos

El objetivo principal de este proyecto era identificar la evolución del rol de la mujer en la sociedad actual. Para ello, se tuvo en cuenta a las mujeres que conforman la comunidad educativa de nuestro centro. De sus vivencias, realidades y experiencias, el alumnado obtuvo la información necesaria para desarrollar diferentes talleres que prepararon en las sesiones de trabajo. A continuación, se plantean los objetivos específicos de la propuesta:

- Fomentar la historia del feminismo a través de las mujeres que conforman la comunidad educativa.
- Desarrollar en los diferentes talleres dinámicas que pongan valor las experiencias de todas las mujeres que participan en el proyecto desde la coeducación.
- Crear por parte del alumnado una exposición fotográfica en la que se muestre aspectos de la evolución de la mujer en los últimos años.
- Diseñar un museo virtual con la herramienta *Cospaces* con el fin de poder difundir el producto final a toda la comunidad educativa.

Contextualización

Este proyecto se ha llevado a cabo, contando con una metodología activa y colaborativa a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado fuese lo más significativo posible. Se han llevado a la práctica algunos principios metodológicos como la adecuación, adaptación y funcionalidad, propios de la globalización de los aprendizajes, tal y como afirman De la Herrán y Paredes (2014). El contexto en el que se desarrolló este proyecto es un CEIP de Educación Primaria concretamente en el último curso de la etapa (6º educación primaria) caracterizado por tener un nivel suficiente de abstracción cognitiva como para desarrollar actividades y tareas de manera autónoma y grupal.

Esta propuesta se justifica desde la necesidad de implicar al alumnado en proyectos que expongan los valores de coeducación, paliando toda desigualdad que pueda quedar patente, desde las vivencias más cercanas que pueden tener, en este caso, las mujeres que forman parte de su vida. Se implementaron para ello, el Aprendizaje Basado en proyectos (en adelante ABP) la cual ya había sido utilizada en otras dinámicas trabajadas con el grupo, y el Diseño Universal de Aprendizaje (en posteriores menciones DUA) como metodologías que garantizan la inclusividad y equidad del aprendizaje para todo el alumnado a lo largo del proceso. Esto contribuye a la motivación de trabajar a través de tareas en diferentes talleres que sirvan para la sensibilización y concienciación real en igualdad, no solo para los discentes sino para el resto de los agentes que conforman la comunidad educativa. Llevándolo a cabo a través de una

propuesta pedagógica que se elabora en base a los principios y valores de la coeducación desde la escuela.

Diseño y desarrollo

En lo que respecta al diseño y desarrollo de la propuesta, se inició la tercera semana de febrero del presente curso escolar (2022-2023), finalizando la misma tres semanas después, haciendo coincidir la exposición final con el día 8 de marzo con motivo de la celebración del Día de la Mujer. En esta propuesta de trabajo participaron 2 cursos de 6º de Primaria, conformados por 20 alumnos y alumnas de un CEIP del área metropolitana de Granada. La temporalización del proyecto ocupó un total de 6 sesiones de trabajo o talleres, de 1 hora de duración cada una. Se organizó una sesión de trabajo inicial, 4 de desarrollo y 1 de cierre o difusión del proyecto. Los grupos de trabajo fueron heterogéneos, de 5 personas cada uno, a fin de promover y fomentar el pensamiento crítico y constructivo derivado del trabajo colaborativo. Los recursos y espacios utilizados son variados, desde material fungible y recursos humanos hasta el uso de diversos espacios como el aula, la biblioteca, sala de informática (ordenadores y tablets) y centro cultural de la localidad. A continuación, se desarrollarán cada una de las diferentes fases con las que contó el proyecto, siguiendo la estructura del ABP, para que su seguimiento sea más ordenado y su carácter más innovador. El papel de la escuela es fundamental en estos proyectos, de ahí la importancia de seguir trabajando hacia un modelo educativo orientado en la igualdad y basado en los principios de coeducación, los cuales se han tratado de transmitir a los discentes a lo largo de estas sesiones, colaborando para ello todos los agentes socializadores posibles en cada una de las diferentes fases del mismo. A continuación, se muestra el desarrollo de cada una de las etapas del proyecto:

- **Fase inicial:** en esta fase se partió de los conocimientos previos del alumnado, y se realizó una asamblea en la que participó como invitada una experta en educación para la igualdad de la localidad, la cual, ofreció una charla en la que el alumnado obtuvo una visión general de cómo ha evolucionado el papel de la mujer en los últimos años y en diferentes ámbitos. Posteriormente, se presentó al grupo el proyecto *“las mujeres de nuestra vida”* en el que se lanzó la pregunta *“¿Cómo ha evolucionado el papel de la mujer en los últimos años?”*. En esta asamblea se dividió al grupo por equipos de 5 integrantes, y con la dinámica de aprendizaje colaborativo *“folio giratorio”*, respondieron como percibían ellos (teniendo como eje de referencia a las mujeres de su familia) la evolución de las mujeres en los últimos tiempos, llegando a un punto común. Posteriormente, el encargado de cada grupo leyó las conclusiones comunes de su grupo cerrando con esto la primera sesión de toma de contacto con del proyecto.
- **Fase de desarrollo:** a lo largo de esta fase, en la que se dispuso de 4 sesiones o talleres, se mostró al alumnado la rúbrica de evaluación del proyecto para que la tuviesen en cuenta, con los indicadores de logro que deben alcanzar y se les explicó como debían elaborar sus aportaciones. Para la realización del producto final, cada grupo y cada miembro del mismo, a través de los talleres, contó con la colaboración de una mujer de su familia (madre, abuelas, hermanas, tías, primas...) y se les realizó la pregunta base del proyecto (*“¿Cómo ha evolucionado el papel de la mujer en los últimos años?”*) recogiendo así su testimonio y sus percepciones en un pequeño debate grupal que realizaron los miembros de cada grupo a sus invitadas. Al finalizar cada alumno y alumna grabó, una frase que sirvió para representar el punto de vista de la mujer que

había elegido y tomó una fotografía de ella para el diseño del producto final. Ya en la fase final, cada miembro de cada uno de los grupos, realizó un montaje de foto y grabación de cada mujer que había escogido, utilizando para ello la herramienta de realidad virtual *Cospaces*. Para ello el alumnado, recibió formación previa acerca del uso de esta plataforma desde el área de cultura digital, por lo que su autonomía fue mayor en la realización de esta parte de montaje, y las TIC tuvieron papel muy importante en lo que respecta a la difusión del producto final.

- **Fase de difusión:** a fin de que el producto final tuviese una mayor difusión se realizó una exposición titulada *“Las mujeres de nuestra vida”* en el centro cultural de la localidad. Se expusieron, las fotografías que el alumnado había realizado, las cuales, se imprimieron a tamaño A3 y contaban con un código QR que al escanearlo daba paso a un enlace en el que las personas visitantes pudieron acceder al museo virtual de *Cospaces*. En este enlace, quedaron recogidos pequeños fragmentos de los testimonios de cada una de las mujeres que han ayudado al alumnado a llevar a cabo este proyecto.

A raíz de este producto final, se pudo visualizar la evolución del papel de la mujer a través de diferentes generaciones, y desde el cual, pudieron enriquecerse por un tiempo limitado, no solo el alumnado, sino el resto de miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la adquisición de las habilidades necesarias para comprender los cambios que han surgido a lo largo del tiempo en materia de igualdad.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Cuando se planteó la realización de este proyecto, no se visualizó el éxito de la misma y como ha influido positivamente no solo en el aula sino también fuera de ella, asentando las bases de una coeducación que muchas veces resulta difícil trabajar desde los centros educativos. Este tipo de experiencias ayudan mucho a visualizar el papel de la mujer desde una perspectiva muy cercana y emocional para el alumnado. Por lo que, desde este modo, se puede concluir que el proyecto ha resultado una experiencia muy satisfactoria para todos los implicados, siendo el momento de la difusión del mismo uno de los más emotivos para los discentes, docente y participantes, ya que allí durante la exposición se pusieron en valor todas y cada uno de los testimonios, anécdotas y experiencias de nuestras participantes.

Por otro lado, se tuvo especialmente en cuenta el proceso de evaluación, a fin de que fuese lo más real y significativo posible. Para ello, se utilizaron algunos instrumentos y técnicas como; la observación directa, el diario de grupo y la rúbrica de evaluación, para poder así comprobar si el alumnado había alcanzado los objetivos que se habían propuesto para el desarrollo de este proyecto. Se decidió también, apostar por las metodologías de ABP y DUA, con el objetivo de que el alumnado adquiriese el conocimiento de forma significativa y el aprendizaje fuese lo más inclusivo y equitativo posible, y a su vez, tuviesen un feedback directo de su propia instrucción, es decir, facilitándoles todas las herramientas y recursos necesarios para que la elaboración de la propuesta fuese lo más positiva y constructiva posible.

Finalmente, y en cuanto a los aspectos a mejorar y futuras aplicaciones de esta propuesta de innovación educativa, es necesario destacar, la importancia de seguir trabajando con el alumnado en materia de coeducación desde la escuela, ya que aún queda mucho camino por recorrer, y en algunas ocasiones este es el único vínculo que tiene el alumnado en materia de igualdad. Por tanto, es necesario el compromiso por parte de todos los agentes socializadores de la comunidad educativa, para que esto pueda llevarse a cabo y fomentarse en generaciones

futuras. Por otro lado, la buena puesta en práctica del proyecto hace pensar que podría desarrollarse a nivel intercentros, con el resto de colegios de la localidad, magnificando el valor de la propuesta para una segunda edición de la misma, y contando con más participantes que puedan aportar vivencias, testimonios y puntos de vista acerca de la evolución de la mujer en las últimas décadas y en diferentes ámbitos. Por tanto, se puede concluir que la propuesta tiene vistas de crecimiento y de estabilización a nivel educativo y pedagógico.

Referencias bibliográficas.

Bonelli, A. N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, (12), 62-85. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>

De la Herrán A. y Paredes J. (2014). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.

Martínez, Irene. (2016) “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica”, *Foro de Educación*, 14:20, Salamanca, 129-151.

Instituto de la mujer. (2008). *Guía de Coeducación, Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/Guia_de_coeducacion_2020_.pdf

Simón, María Elena. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de educación*. Madrid. Ediciones Narcea.

Varela, Nuria. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Barcelona. Ediciones B.

1.2.6 DESARROLLO DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA IDENTIDAD SEXUAL EN LA INFANCIA PARA ENTORNOS EDUCATIVOS

Nieves Moyano (Universidad de Jaén, España); Lucía González-Mendondo (Universidad de Zaragoza, España); Aingeru Mayor (Universidad del País Vasco, España)

Resumen y palabras clave:

Faltan medidas válidas y confiables para evaluar las actitudes del profesorado hacia el alumnado transexual y quienes muestran comportamientos de género no normativos. Por ello, desarrollamos, basándonos en la escala original de *Attitudes toward Childhood Gender Identity Questionnaire for Teachers (ACGIQ-T)*, el Cuestionario de Actitudes hacia la Identidad Sexual en la Infancia para Profesorado (CAISI-P). Analizamos datos de 358 docentes españoles (84,5% mujeres). Un AFC apoyó una versión de 13 ítems del cuestionario con tres factores (71% de la varianza explicada): Roles de género en el ocio/amistad; comportamientos típicos de género y sentimientos/expresiones sobre su identidad sexual. Los valores de alfa de Cronbach estaban por encima de .82. En cuanto a la validez concurrente, las mujeres y los hombres con expresiones más femeninas fueron más propensos a aprobar comportamientos de género cruzado. Se encontraron correlaciones de los factores del CAISI-P con roles no tipificados, y la percepción de que los comportamientos de género cruzado son problemáticos se relacionó con una menor tendencia a facilitar el tránsito de niños/as y adolescentes. Se discuten las implicaciones para el campo educativo.

Transexualidad, identidad sexual, roles de género, profesorado, validación.

Introducción

Las niñas y los niños transexuales suelen tener una clara conciencia de su identidad sexual desde una etapa muy temprana, lo que complica su proceso de socialización (Gavilán, 2018; Mayor, 2020). La identidad sexual se establece en torno a la edad de 2-4 años (Gómez-Gil et al., 2006) y, según la teoría clásica de Piaget y Kohlberg, la constancia sexual, la comprensión de que el sexo permanece igual o constante a través del tiempo y del cambio de situación (Ruble et al., 2007), se adquiere a la edad de 6-7 años. No obstante, existe la suposición general, influenciada por un punto de vista biomédico que otorga especial relevancia a la pubertad (Abramowitz, 2018; Kaltiala-Heino et al., 2018), de que la adolescencia es el periodo crucial para la consolidación de la identidad sexual (Steensma et al., 2013). Sin embargo, cuando el tránsito se produce antes de la pubertad, es decir, cuando se reconoce y se acompaña la identidad sexual que expresan estos niños y niñas, y que no coincide con la que se esperaba, su funcionamiento psicológico y su bienestar social mejoran considerablemente, y se reduce la angustia (Ehrensaft et al., 2017).

Algunas investigaciones sobre la identidad sexual y los roles de género en la infancia indican que la identificación con los roles atribuidos al otro sexo no es un signo inequívoco de transexualidad (Caldarera et al., 2019). Lo que no resta valor a la evidencia de que los niños y niñas transexuales tienden a adoptar roles de género estereotipados (Gavilán, 2018; Mayor, 2020; Zucker et al., 2006). Aunque es importante distinguir su experiencia de la de los niños y niñas con compartimientos de género no normativos, en ambos casos, cuando su expresión sexual o de

género no se ajusta a lo que se espera, puede surgir discriminación y rechazo (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Kattari et al., 2018).

Las personas transexuales atendidas por profesorado y personal sanitario más inclusivo tienen menos probabilidades de sufrir depresión o experimentar pensamientos suicidas (Kattari et al., 2016), por lo que el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad sexual y de género por parte del profesorado es un aspecto clave para crear un entorno escolar en el que el alumnado transexual pueda sentirse seguro (Gegenfurtner et al., 2017), y en el que el profesorado esté capacitado para detectar, gestionar o intervenir mejor frente al acoso (Moyano y Sánchez-Fuentes, 2020). Por otra parte, la formación específica del profesorado en materia de género y sexualidad se nos presenta como otro factor clave para el desarrollo de actitudes positivas (Case y Meier, 2014).

Partiendo de los beneficios que parece tener en el desarrollo de los niños y niñas transexuales el que se les facilite realizar el tránsito durante la infancia (Ehrensaft et al., 2017; Olson et al., 2018; Mayor 2020), vemos importante explorar algunos factores relacionados con la actitud del profesorado y su disposición para facilitar o no dicho tránsito.

Algunas revisiones sistemáticas recientes de escalas diseñadas para medir las actitudes hacia las personas transexuales concluyen que la mayoría de las escalas no se adhieren a las recomendaciones de mejores prácticas para su desarrollo y validación (Bloom et al., 2021; Morrison et al., 2017). Solo 2 de las 83 escalas revisadas por Morrison et al. (2017) miden las actitudes hacia la transexualidad infantil y sólo una de ellas fue desarrollada específicamente para docentes. Lo que supuso una motivación más para el desarrollo y validación de esta escala.

Objetivos

El objetivo de este estudio fue desarrollar y validar una escala que permita un examen más completo de las actitudes entre el profesorado de infantil y primaria hacia las manifestaciones de la transexualidad infantil y los comportamientos de género no normativos. Los objetivos fueron examinar las propiedades psicométricas de la escala, específicamente (a) desarrollarla y validarla, y (b) proporcionar evidencia de su confiabilidad y validez, y analizar sus asociaciones con otros aspectos de relevancia tales como con la facilidad/dificultad que el profesorado tendría para facilitar el tránsito del alumnado transexual según su edad, así como si consideran problemática la transexualidad en la escuela.

Metodología

Participantes

Examinamos datos de 358 individuos. Nuestros criterios de inclusión fueron los siguientes: a) nacionalidad española; b) mayores de 18 años; c) trabajado con niños durante su formación, o profesionalmente durante al menos 1 año como docente en ejercicio; y d) estar matriculado en un grado de educación infantil y/o primaria como estudiante o e) ser profesor/a de educación infantil y/o primaria. De nuestra muestra, el 84,5% eran mujeres.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico, con cuestiones sobre sexo, edad, nacionalidad, entre otros.

Desarrollamos el Cuestionario de Actitudes hacia la Identidad Sexual Infantil para Profesorado (CAISI-P) basado en ítems derivados del *Recalled Childhood Gender Identity/Gender Role Questionnaire* (RCGI/GRO; Zucker et al., 2006). La escala original consta de 23 ítems que miden comportamientos estereotípicos masculinos y femeninos.

Para evaluar las actitudes hacia la transexualidad utilizamos las viñetas diseñadas por Elischberger et al. (2016); se administraron dos versiones (Situación 1: sexo asignado al nacer hombre y expresa ser mujer; y Situación 2: sexo asignado al nacer mujer y expresa ser hombre). Cada versión ofrece una descripción de una persona, de aproximadamente 130 a 150 palabras, en la que se indica el sexo asignado y el nombre de nacimiento (*Ethan* y *Emma* en la versión original; *Mateo* y *Sofía* en la versión en español), así como como el hecho de que se identifica con el otro sexo y prefiere ser llamada por un nombre acorde al sexo con el que se identifica. Cada viñeta proporciona una descripción general incluyendo sus preferencias de vestimenta (p. ej., faldas y vestidos frente a camisetas y pantalones cargo), cómo se peina (p. ej., largo frente a corto) y las actividades en las que le gusta participar (por ejemplo, saltar la cuerda vs. capturar la bandera). Las descripciones difieren sólo en el nombre y el sexo asignado en el nacimiento. Se pidió a los participantes que calificaran si consideraban apropiada la situación. Luego, se les pidió que indicaran si facilitarían el tránsito de las personas descritas en las diferentes edades, así: “Si conocieras a Sofía/Mateo, ¿en qué medida sería adecuado que la apoyaran para el tránsito lo antes posible (es decir, tratarla de acuerdo con lo que dice ser) si tuviera 3 años? /8 años? /16 años?” Las opciones de respuesta iban del 1 al 10 (1 = Nada apropiado, 10 = Muy apropiado).

Basado en el estudio de Elischberger et al. (2016), se les pidió a los encuestados que indicaran cuánto de acuerdo estaban con las siguientes afirmaciones relacionadas con la percepción de las actitudes y conductas descritas como problemáticas en relación con las viñetas que representan la Situación 1 (Mateo) y la Situación 2 (Sofía). Ítem 1: Lo considero un problema porque podría dañar sus relaciones con sus compañeros. Ítem 2: Lo considero un problema porque podría influir negativamente en otros niños y adolescentes. Ítem 3: Lo considero un problema porque podría afectar la orientación sexual y/o identidad del niño. Las opciones de respuesta iban del 1 al 10 (1 = Totalmente en desacuerdo, 10 = Totalmente de acuerdo).

Procedimiento

La URL con los cuestionarios, que se asignaron a través de la plataforma SurveyMonkey, se distribuyó a través de los servicios de noticias de las universidades participantes, y por las listas de correo social de los centros educativos, así como entre los estudiantes. Anonimato y confidencialidad fueron garantizados.

Resultados y discusión

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio (AFE, AFC) que indicaron una estructura de 3 dimensiones, tras eliminar los ítems 8 y 11, quedando la escala total en una versión de 13 ítems con estas dimensiones: 1) Roles de género en el ocio/amistad; 2) Comportamientos típicos de género y 3) Sentimientos/expresiones sobre su identidad sexual. Los valores de fiabilidad, alfa de Cronbach eran de .82, .94 y .96.

Para obtener más información sobre si la disposición del profesorado para facilitar el tránsito difiere según la edad del alumno/a, se realizó un ANOVA de medidas repetidas. Tanto para la versión 1 (*Mateo*) como la versión 2 (*Sofía*) se encontraron diferencias significativas entre las tres edades, es decir, entre el tránsito a los 3 y 8 años [$t(354) = -14.75$; $p < .001$], 3 y 16 años

[$t(354) = -13.60$; $p < .001$] y 8 y 16 años [$t(354) = -17.33$; $p < 0,001$]; era más probable que se apoyara el tránsito a edades más avanzadas (a los 16 años, $M = 9,29$, $SD = 1,70$; a los 8 años, $M = 8,20$, $SD = 2,26$; a los 3 años, $M = 7,04$, $SD = 2,83$). Resultados similares se encontraron para la versión 2 (*Sofía*), es decir, hubo diferencias significativas entre las puntuaciones de tránsito a los 3 y 8 años [$t(358) = -14.31$; $p < .001$], 3 y 16 años [$t(354) = -13.22$; $p < .001$] y 8 y 16 años [$t(354) = -17.39$; $p < 0,001$]; de nuevo, era más probable que se apoyara el tránsito a edades más avanzadas (a los 16 años, $M = 9,28$, $SD = 1,70$; a los 8 años, $M = 8,22$, $SD = 2,26$; a los 3 años, $M = 7,05$, $SD = 2,82$).

Conclusiones y propuestas de mejora

El presente estudio indica que, a medida que aumenta la edad de tránsito (de 3 a 16 años en este caso), las actitudes hacia la expresión de una identidad sexual que no coincide con la esperada y hacia comportamientos de género cruzado se vuelven más positivas. Además, esta tendencia fue más fuerte para el factor 3 que para los factores 1 y 2, lo que indica que las manifestaciones claras de la transexualidad se apoyan con más fuerza que las preferencias de juego y los comportamientos de género no normativos. Por lo tanto, aunque las personas con actitudes más positivas hacia la transexualidad están más dispuestas a facilitar el tránsito a cualquier edad, parece que existe un supuesto implícito de que la identidad sexual se consolida en edades avanzadas, pese a las evidencias de que ya está formada a los 2 o 3 años de edad (Gómez-Gil et al., 2006). La creencia de que la identidad sexual no se confirma hasta la pubertad puede derivarse de la confusión generalizada de la identidad sexual con la orientación sexual del deseo erótico y el exceso de peso otorgado a la pubertad en la construcción de dicha identidad. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes, ya que facilitar el tránsito antes de la pubertad tiene beneficios para las niñas y niños transexuales (Durwood et al., 2017, Mayor, 2020).

Este estudio tiene varias implicaciones para el campo educativo. En primer lugar, muestra la importancia de las actitudes del profesorado hacia el alumnado transexual en términos de prevención de la transfobia y creación de espacios seguros en el entorno escolar, y proporciona una herramienta diseñada específicamente para evaluar las actitudes del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Además, subraya la necesidad de formar a los docentes en diversidad sexual y de género como base para prevenir actitudes negativas hacia los niños y niñas transexuales. Desde esta perspectiva, se necesita un enfoque que potencie la propia agencia de los niños, como un primer paso para fortalecer sus derechos y crear un ambiente más positivo en las escuelas (Kannisto, 2019).

Referencias bibliográficas.

- Bloom, T. M., Nguyen, T. P., Lami, F., Pace, C. C., Poulakis, Z., Telfer, M., ... & Tollit, M. A. (2021). Measurement tools for gender identity, gender expression, and gender dysphoria in transgender and gender-diverse children and adolescents: a systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(8), 582-588. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00098-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00098-5)
- Caldarera, A. M., Marengo, D., Gerino, E. E., Brustia, P., Rollè, L. L., & Cohen-Kettenis, P. T. (2019). A Parent-Report Gender Identity Questionnaire for Children: Psychometric Properties of an Italian Version. *Archives of sexual behavior*, 48(5), 1603-1615. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1372-7>
- Case, K. A., & S. Meier, C. (2014). Developing Allies to Transgender and Gender-Nonconforming Youth: Training for Counselors and Educators. *Journal of LGBT Youth*, 11, 62-82. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19361653.2014.840764>

- Elischberger, H. B., Glazier, J. J., Hill, E. D., & Verduzco-Baker, L. (2016). "Boys Don't Cry"—or Do They? Adult Attitudes Toward and Beliefs About Transgender Youth. *Sex Roles, 75*(5-6), 197-214. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0609-y>
- Gavilán, J. (2018). *Infancia y Transexualidad*. Granada. Ediciones Octaedro Andalucía-Ediciones Mágina.
- Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review, 22*, 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- Gómez-Gil, E., Esteva, I., & Fernández-Tresguerres, J. A. (2006). Causas o fundamentos fisiológicos. En E. Gómez-Gil, & I. Esteva de Antonio (Ed.), *Ser transexual. Dirigido al paciente, a su familia, y al entorno sanitario, judicial y social* (pp. 113-124). Barcelona: Glosa.
- Kannisto, T. (2019). Trans* kinship, children's rights, and the school. *International Journal of Educational Research, 94*, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.003>
- Kattari, S. K., O'Connor, A. A., & Kattari, L. (2018). Development and Validation of the Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS). *Journal of Homosexuality, 65*(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314160>
- Mayor, A. (2020). *Tránsitos*. Madrid. Bellaterra.
- Morrison, M. A., Bishop, C., Gazzola, S. B., McCutcheon, J. M., Parker, K., & Morrison, T. G. (2017). Systematic review of the psychometric properties of transphobia scales. *The International Journal of Transgender Identity, 18*(4), 395-410. <https://doi.org/10.1080/15532739.2017.1332535>
- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The Role of Gender Constancy in Early Gender Development. *Child Development, 78*(4), 1121-1136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>
- Zucker, K. J., Mitchell, J. N., Bradley, S. J., Tkachuk, J., Cantor, J. M., & Allin, S. M. (2006). The Recalled Childhood Gender Identity/Gender Role Questionnaire: Psychometric Properties. *Sex Roles, 54*(7-8), 469-483. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9019-x>

1.2.7 “ASÍ SOY YO”: UN PROYECTO COEDUCATIVO PARA FOMENTAR NUEVAS MASCULINIDADES DESDE LA INFANCIA

María del Carmen Salazar Jiménez (Universidad de Granada, España), Magdalena Jiménez Ramírez (Universidad de Granada, España)

Resumen y palabras clave:

Presentamos una experiencia educativa enmarcada dentro del proyecto de investigación “La profesionalización de los cuidados en el Grado de Educación Infantil: aproximación desde el discurso de los varones universitarios andaluces”⁶.

La propuesta educativa, que conforma parte de un trabajo fin de máster, se fundamenta en la delimitación de la masculinidad hegemónica y aquellos factores que hacen que ésta se reproduzca en la infancia siguiendo con el modelo tradicional del patriarcado, así como la evolución hacia las nuevas masculinidades y la repercusión que tiene la coeducación en ese camino hacia la igualdad entre niños y niñas.

Bajo el título “Así soy yo” se realizará un proyecto coeducativo que consta de una propuesta de actividades a realizar desde la implementación de metodologías activas e innovadoras que permitirán al alumnado aprender actitudes, valores, conocimientos y conductas adecuadas a su desarrollo en el marco de la igualdad de género, la corresponsabilidad y la equidad.

Masculinidad, coeducación, educación en igualdad de género, infancia.

Introducción

Desde el conocimiento de la llegada de un nuevo ser al mundo, se comienza a teorizar y a formular hipótesis sobre su género y el cumplimiento de todas las expectativas que se esperan de la asignación del mismo, por lo que el concepto de masculinidad con perspectiva de identidad de género es objeto de estudio de numerosas investigaciones en la actualidad, al igual que la problemática que este sustenta en el marco de una sociedad que aboga por la igualdad de género.

Según Olarte y Montejo (2022) las creencias que existen en la sociedad en torno a lo que significa ser hombre se apropia desde la infancia, de ahí que las razones que justifican la construcción de masculinidades hegemónicas en los niños, tengan cabida en la comprensión de los procesos de socialización de género en niños y niñas, es decir, en los mecanismos a través de los cuales descubren su propio sexo y consolidan su propia identidad de género.

Sin embargo, comprender el entramado de relaciones tan complejo del que subyace la construcción de masculinidades hegemónicas y la génesis de las desigualdades de género desde

⁶ Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada. (INV-IGU195-2022). *María del Carmen Salazar Jiménez-Becaría de Colaboración Curso Académico 2022/2023 (22CO1/00448).

la infancia en la realidad social actual, también requiere de la profundización en determinados factores que están perpetuando la construcción de este tipo de masculinidad.

En este sentido, según González, Polo y Jiménez (2021), todavía se evidencian diferencias considerables con respecto a la relación entre el género y la decisión de qué estudiar. Según los datos más actuales sobre segregación por género en los estudios (año académico 2020/2021), resulta fundamental considerar que el 64% del alumnado son mujeres y que este término se incrementa aún más en Educación Infantil, alcanzando el 92%, por lo que, hoy por hoy, la presencia ocasional de maestros varones en ambos ciclos de la Educación Infantil se constituye como una realidad social fácilmente constatable (Ministerio de Universidades, 2023).

Asimismo, según Miralles-Cardona, Cardona-Moltó, y Chiner (2020) pese a los compromisos para promocionar la igualdad y la incorporación de la perspectiva de género a la formación del profesorado de Educación Infantil, esta sigue estando ausente en los planes de estudio de dicho grado y en el ideario de las Facultades de Ciencias de la Educación.

De manera que, la construcción de nuevas masculinidades nace en el marco de los movimientos políticos y feministas que pretenden transformar el imaginario social de la sociedad hasta hora vigente con el fin de alcanzar la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres. En vista de ello, es necesaria una mayor sensibilización y movilización por parte de todos los agentes de la sociedad para erradicar de raíz los roles y prejuicios asociados al género en el camino hacia la igualdad, siendo los espacios socioeducativos los contextos más idóneos para reflexionar en torno a los procesos de socialización basados en las nuevas masculinidades y la Educación Infantil la etapa más adecuada para adoptar la perspectiva educativa.

Según King, Scovelle, Milner y Priest (2021), tanto la familia, como la escuela y la sociedad tienen un papel fundamental en la sensibilización e interiorización de la perspectiva de género en Educación Infantil, ya que la primera infancia es el momento idóneo para que los niños y las niñas empiecen a construir su identidad en base a los principios de igualdad, lo que implica cuidar las relaciones que establecen, los espacios, y los juegos y juguetes con los que interactúan para contribuir así al desarrollo de prácticas coeducativas y por tanto, al aprendizaje basado en la igualdad de oportunidades y el desarrollo individual de niños y niñas.

Por tanto, la coeducación debe ser abordada de manera transversal en el currículum. Esto significa que los contenidos con perspectiva de género y con una perspectiva crítica sobre las masculinidades que incorpore la diversidad sexual, familiar y la identidad de género deben impregnar todas y cada una de las áreas de desarrollo del mismo desde un enfoque global e integral, al tratarse de una problemática social, en cuanto a su repercusión en los distintos ámbitos de la sociedad y requerir de una atención prioritaria por parte de todos los agentes de la comunidad educativa, ya que puede contribuir a prevenir la violencia en el contexto escolar y a visibilizar las múltiples formas de ser y hacerse hombre (García-Gómez y Muñoz-Tinoco, 2022).

Objetivos

- Conocer la relación existente entre hombres, masculinidades y cuidado para fomentar masculinidades comprometidas con la igualdad de género desde la infancia.
- Visibilizar los factores que fomentan las desigualdades de género en Educación Infantil.
- Desarrollar un proyecto coeducativo para el aprendizaje de valores, actitudes y prácticas de igualdad en Educación Infantil.

-Ofrecer herramientas teórico-prácticas para la implementación de la perspectiva coeducativa en las aulas considerando la normativa que ampara su desarrollo.

-Proporcionar un espacio para reflexionar y transformar las prácticas sexistas que todavía perviven en las aulas.

Contextualización

Esta propuesta educativa está destinada al segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente a un grupo de 20 alumnos (15 niños, 5 niñas) de 5 años del Centro Educativo de la provincia de Granada (Andalucía). Se trata de un centro concertado, religioso y católico, para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, mientras que el Bachillerato es de carácter privado. El Plan de Centro señala que está situado en la zona occidental de la ciudad de Granada, junto a la autovía de circunvalación de la misma, en el distrito Ronda, teniendo como área de influencia los barrios de Camino de Ronda, Juventud y Rosaleda. Centro inaugurado en 1968.

Asimismo, con el fin de planificar dicha experiencia educativa se ha realizado un análisis del contexto en el que se va a llevar a cabo a través de la consideración de varios factores centrados en analizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades derivadas empleando para ello una Matriz DAFO elaborada a partir de la observación (Moral, Arrabal y González, 2010).

Debilidades: Proyectos de trabajo alejados de los intereses infantiles, metodología que no favorece el trabajo cooperativo entre los iguales, metodología basada en la realización de fichas predeterminadas para colorear y escribir, priorización del aprendizaje de la lectoescritura en detrimento de otras áreas de conocimiento establecidas en el RD, ausencia de prácticas de promoción de la igualdad de género, y escasa formación del profesorado en buenas prácticas coeducativas y en materia de igualdad de género.

Amenazas: Legislación vigente que predetermina los contenidos a trabajar, visión proteccionista que impide que los niños desarrollen su autonomía, falta de prácticas educativas en otros contextos de aprendizaje, etapa de EI preconcebida como preparatoria para Educación Primaria, ausencia de un plan de formación permanente destinado al personal docente y el trabajo sobre igualdad de género y coeducación es muy limitado.

Fortalezas: Interacción coordinada entre el profesorado de la etapa de Educación Infantil y la orientadora, ratio de alumnado adecuada, docente operativa y bien organizada que favorece que el clima del aula sea agradable y pacífico, buena comunicación y relación entre la tutora y los padres del alumnado.

Oportunidades: Participación activa del centro en manifestaciones socioculturales de su entorno, participación y colaboración con las familias, predisposición positiva de los padres a participar en las actividades educativas de sus hijos, implantación y desarrollo de talleres de protección al menor contra el maltrato, el abuso sexual... y el RD 95/2022 de Educación Infantil que ampara entre los contenidos a trabajar: la promoción de la igualdad de género, la aplicación de normas sociales que favorezcan la igualdad de género entre hombres y mujeres, el descubrimiento y reconocimiento de la propia imagen y la de los demás, la identificación y respeto de las diferencias y entre sus competencias: reproducir conductas y situaciones mediante el juego simbólico en interacción con sus iguales, reconociendo y rechazando todo tipo de estereotipos y participar en actividades vinculadas con la reflexión sobre las conductas

y las normas sociales que regulan la convivencia y fomentan valores de respeto hacia la diversidad de personas y a igualdad de género.

Diseño y desarrollo

“Así soy yo” se trata de una experiencia educativa destinada al alumnado de 5 años de Educación Infantil de un colegio granadino. A través de esta experiencia se pretende que estos niños y niñas repiensen el significado y la repercusión de sus características, cualidades, valores y comportamientos individuales para superar los estereotipos y las desigualdades de género siendo los niños y niñas que son y los hombres y mujeres que serán con perspectiva de igualdad de género.

La metodología que se llevará a cabo será activa, participativa y lúdica considerando al alumnado sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su propio nivel de desarrollo madurativo y evolutivo para ajustarnos a sus necesidades e intereses, por lo que las actividades serán desarrolladas desde metodologías activas e innovadoras como el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Juegos, las TIC's, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), los principios de la filosofía educativa de Reggio Emilia (la escucha activa, la creatividad, el ambiente, la documentación...) y usando recursos y materiales que serán proporcionados por igual a niños y niñas.

Esta experiencia educativa se llevará a cabo lo largo del tercer trimestre del curso académico 2022/2023 a través de diez sesiones justificadas con los contenidos establecidos en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Atendiendo a la normativa, el RD 95/2022 de Educación Infantil especifica que “la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática será la técnica principal del proceso de evaluación para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña” (p.7). Asimismo, la evaluación del aprendizaje se llevará a cabo en tres momentos, por lo que será:

Inicial: con el fin de conocer el punto de partida del alumnado antes de la implementación del proyecto, realizaremos en la primera sesión una dinámica llamada “¿Dónde te posicionas?” para poder observar y registrar el grado de interiorización acerca de los estereotipos de género.

Continua: para comprobar cómo se está desarrollando el proceso utilizaremos principalmente la observación y la documentación mediante la recogida de imágenes, diálogos y las propias interpretaciones que realiza el alumnado y que reflejan sus procesos de aprendizaje en las distintas actividades que realizarán.

Final: para comprobar el progreso y el grado de consecución del alumnado llevaremos a cabo un grupo de discusión con las familias para recopilar información acerca de los avances, impresiones y manifestaciones de sus hijos con respecto al proyecto. Además, el alumnado realizará una dinámica a través de la cual conoceremos qué han aprendido, si sus estereotipos de género han disminuido y la valoración que tienen del proyecto de cara a futuras propuestas de mejora.

Referencias bibliográficas

- García-Gómez, S. y Muñoz-Tinoco, V. (2023). Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 20-34. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15324>
- González, B., Polo, E., Jiménez, P. J. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J., y Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112–125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Ministerio de Universidades. (2023, 27 de marzo). *Universidades se marca como objetivo revertir la segregación por estereotipos de género en los estudios universitarios* [Comunicado de prensa] <https://www.scribbr.es/normas-apa/ejemplos/comunicado-prensa/>
- Miralles, C., Cardona, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Moral, A., Arrabal, J. y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *Estudios sobre Educación*, 18(1), 165-200. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobreeducacion/issue/view/148>
- Olarte, C., y Montejo, F. (2022). No me abracés porque no soy niña: la aprehensión de la masculinidad entre infantes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(27), 98-127. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i27.19867>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02/02/2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

1.2.8 LA ENSEÑANZA INVERTIDA EN EL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE: NUEVOS HORIZONTES METODOLÓGICOS

Nerea Liza Clares (Universidad de Murcia, España); Yonatan Díaz Santa María (Universidad de Murcia, España); Jesús Molina Saorín (Universidad de Murcia, España).

Resumen y palabras clave:

Se describe una experiencia educativa llevada a cabo en un aula universitaria, concretamente en el Grado de Educación Primaria, en la especialización de Audición y Lenguaje, y más específicamente en la materia de “Diseño instruccional y adaptaciones curriculares para necesidades específicas en audición y lenguaje”. En esta, se ha puesto en práctica una metodología llamada clase invertida, en la que los estudiantes tenían la oportunidad de ponerse en el papel del docente y llevar a cabo la preparación de diferentes documentos de carácter normativo (referidos a la atención educativa a la diversidad y a las desigualdades del alumnado), pudiendo desarrollar todo un proceso de exposición y facilitación de los materiales trabajados al resto de sus compañeros. A través de esta metodología, se ha permitido al alumnado trabajar de manera más autónoma poniendo en práctica –y desarrollando– competencias con las que eliminar estereotipos y prejuicios que pudiesen mantener al respecto de las desigualdades presentes en las aulas, convirtiéndose esto en un hecho imprescindible para la mejora profesional de los futuros docentes en audición y lenguaje. Precisamente, porque este modelo de enseñanza permite a los estudiantes dejar atrás las metodologías tradicionalistas, ampliando su motivación y creatividad a lo largo de la preparación de todo el material estudiado, presentado y facilitado entre sus compañeros.

Palabras clave: clase invertida, experiencia educativa, política educativa, audición y lenguaje.

Introducción

Toda experiencia educativa va acompañada de una metodología, pero ¿qué entendemos por metodología? Una metodología, tal y como afirma Coelho (2019), se trata de “*una serie de métodos y técnicas de rigor científico que se aplican sistemáticamente durante un proceso de investigación para alcanzar un resultado teóricamente válido*”. Ciertamente, la metodología de clase invertida, también conocida como flipped classroom, ha ganado popularidad en los últimos años en la educación superior. Esta metodología implica un cambio en la forma tradicional de enseñanza, donde el estudiante adquiere conocimientos previamente a la clase mediante material didáctico, y la clase en sí se utiliza para discutir, analizar y profundizar en los temas. En este sentido, autores como Lage, Platt y Treglia (2000) destacan que el modelo de clase invertida se enfoca en un enfoque centrado en el estudiante, donde el aprendizaje se produce en una experiencia más activa y significativa.

Entre los beneficios que la metodología de clase invertida puede tener para el alumnado se encuentra una mayor participación en el proceso de aprendizaje y un mayor compromiso con el

mismo. Como afirman Brame (2013) y Strayer (2012), la preparación previa del material y la discusión en el aula permite que los estudiantes asimilen mejor el contenido y participen en discusiones más profundas y críticas, lo que a su vez puede mejorar su comprensión y retención de la información. Además, al ser un modelo más flexible y personalizado, se pueden atender mejor las necesidades individuales de cada estudiante.

Otro de los beneficios que destacan autores como Bishop y Verleger (2013) es que la metodología de clase invertida puede fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, al permitir que los estudiantes analicen y reflexionen sobre el material previamente a la clase y discutan los temas en conjunto en el aula. Asimismo, este modelo de enseñanza puede mejorar la autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje, ya que se les da un papel más activo y protagonista en el mismo. En definitiva, la metodología de clase invertida puede ser una herramienta útil para fomentar un aprendizaje más activo, participativo y significativo en la educación superior. En este sentido, en la presente comunicación se muestra una experiencia educativa en la que los docentes emplean una metodología de clase invertida, concentrada en una técnica pedagógica innovadora basada en la adquisición del conocimiento por parte del alumno de manera más autónoma, exponiéndolo y explicándolo en clase a sus compañeros y docentes como si de un profesor se tratase. Esto permite al alumnado ser capaz de organizar sus conocimientos y poner en práctica sus técnicas de estudio para mostrarlas a un aula, practicando su discurso oral, el vocabulario utilizado, su expresión corporal, entre otros aspectos.

Asimismo, el alumnado debía preparar su exposición a partir de unos documentos que habían sido seleccionados por los docentes y repartidos entre las alumnas al azar. Estos documentos seguían un orden lógico (atendiendo a su carácter internacional, nacional o regional, así como también a las fechas de publicación y relevancia para la materia) y las exposiciones de cada una de ellas se alternaban dependiendo del documento que correspondiese cada día. Por supuesto, atendiendo a documentos basados en la atención a la diversidad del alumnado, al enfoque de género y a la eliminación de las barreras existentes en las escuelas. Para estas exposiciones las alumnas leían y estudiaban los documentos, apoyándose en otros recursos dados por los docentes con los que podían ampliar información y concretar aquello que relatarían en su discurso posteriormente. Con ello, para acompañar dicho recurso, se elaboraban materiales visuales que sirvieran de esquema o resumen al oyente de aquello que se estaba desarrollando, además de unos gráficos entregados a cada uno de los oyentes en formato papel que servirían de punto de partida para conocer el documento tratado y como apoyo para un futuro estudio de este.

Finalmente, al acabar con la exposición, los docentes realizaban cuestiones de aquellos aspectos que no habían quedado completamente claros o dudas que pudieran surgirle, al igual que lo hacían las compañeras de clase para, terminar con una retroalimentación sobre aquello que acaba de ocurrir en el aula. Esto ha podido ser beneficioso para el alumnado para desarrollar su autonomía en el estudio de los documentos académicos, mejorar su capacidad de hablar en público y enfrentarse a debates que puedan surgir, así como elaborar argumentos válidos que les permitan desarrollar su espíritu crítico y poder conocer metodologías con las que hacer ver a sus futuros estudiantes cómo pueden ponerse en el lugar del otro para afrontar posibles situaciones referidas a la inequidad en la condición.

Objetivos

Como objetivo principal se destaca el siguiente:

O.G.1. Presentar la aplicación de la clase invertida en el cuarto curso del Grado de Educación Primaria al tiempo que se desarrolla el enfoque de género a través de un mayor conocimiento acerca de la atención a la diversidad.

Además, con respecto a los objetivos específicos se presentan los siguientes:

O.E.1. Conocer una metodología pedagógica innovadora aplicada en el contexto de un aula de estudios superiores.

O.E.2. Exponer las ventajas y desventajas que el desarrollo de esta metodología supone para la eliminación de las desigualdades y una adecuada atención a la diversidad del alumnado.

O.E.3. Transferir lo aprendido en el aula a otros contextos de aprendizaje.

Contextualización

En primer lugar, hay que tener en cuenta que esta metodología se ha aplicado en un contexto determinado con alumnado muy reducido, hecho que –por un lado– ha facilitado la labor de los docentes para el análisis pormenorizado de todas las necesidades expresadas por los participantes en la experiencia y, por otro lado, al tratarse de una prueba piloto, esta estrategia de trabajo ha permitido a los docentes conocer cuáles podrían ser aquellas luces y sombras de la metodología implementada. Facilitando, en todo momento, unos hallazgos reveladores para su aplicación en cursos posteriores. En segundo lugar, es importante mencionar que esta experiencia innovadora se ha desarrollado en aula universitaria, como se ha mencionado *ut supra*, con un total de treinta alumnos matriculados en la asignatura. Cabría destacar –además– que entre los estudiantes participantes había tanto alumnos que ya habían cursado otras especialidades de magisterio como quienes cursaban su último año de primera titulación. Este hecho ha resultado muy enriquecedor en la medida que aquellos que contaban con otros estudios superiores han podido desarrollar habilidades del propio entorno profesional en el ámbito académico, favoreciendo un ambiente de autoaprendizaje en numerosas ocasiones.

Diseño y desarrollo

En primer lugar, al comenzar el cuatrimestre, los docentes explicaron cómo iba a ser la metodología de clase llevada a cabo durante ese tiempo. Asimismo, entregaron un dossier explicativo en el que aparecían todos los puntos para tener en cuenta sobre el desarrollo de las sesiones, entre los que destacan los siguientes:

- Criterios de evaluación de la asignatura.
- Itinerario de evaluación alternativo para aquellos estudiantes que no pudieran cumplir con el requisito de participación activo y no poder realizar sus exposiciones orales.
- Preguntas frecuentes que pueden surgirle al alumnado (horario y modalidad de tutorías, uso de dispositivos móviles en clase, criterios de asistencia, condiciones de participación en el aula, etc.).

- Planificación de la asignatura y sus sesiones:
 - Tema y contenido.
 - Documentos de estudio y trabajo en clase.
 - Criterios de calidad referidos a la exposición (anticipación, previsión, puntualidad, formalidad y rigurosidad).
 - Fechas de entrega de los materiales utilizados durante la exposición.
 - Criterios de calidad referidos a la evaluación de la asignatura (creatividad, sesiones presenciales, duración de cada exposición, procedimiento de las exposiciones, calidad de los materiales aportados, cuidado y pulcritud, rigurosidad y citas bibliográficas).
 - Valoración individual final.
 - Rúbrica para la valoración del proceso de exposición.
 - Cronograma de exposiciones donde aparecen todos los documentos que los estudiantes deberán exponer, en qué orden y en qué momento del cuatrimestre.

Seguidamente, se concretó el sistema de trabajo a seguir para el desarrollo de las diferentes sesiones, así como también para conocer cómo iba a desarrollarse el proceso de evaluación de la asignatura, haciendo hincapié en aquellos ítems que iban a ser tenidos en cuenta y valorados con más exactitud como, por ejemplo, la originalidad de la presentación, los materiales usados durante la exposición o la interacción con los oyentes (haciéndolos partícipes de la ponencia y los contenidos presentados).

Asimismo, comenzaron las exposiciones, es decir, cada alumno debía preparar y trabajar en profundidad los documentos que le correspondían, tendiendo que entender la normativa, pues no olvidemos que estos documentos versaban sobre la actual ley educativa, concentrándose en una labor de análisis para la exposición sobre la atención a la diversidad del alumnado.

Seguidamente, en el proceso de preparación, se trabajaba cada documento con más profundidad pensando, en un primer momento, qué guion iba a seguir la explicación. Posteriormente, se planteaba cómo se plasmaría en una presentación de diapositivas que fuera lo más dinámica posible, sin llegar a cargar a los oyentes, pero sin infantilizar demasiado, pues –aunque se trate del grado de magisterio– la base nuclear de esta asignatura estaba enraizada en la normativa de carácter educativo tanto regional, como nacional e internacional. En este sentido, se tuvo en cuenta que estas leyes y los recursos que cada estudiante elaborara supondrían poseer unos materiales muy útiles de cara a la preparación futura de las oposiciones al cuerpo de maestros, así como también para la eliminación de las barreras que pudiesen encontrarse en los distintos entornos profesionales como en las aulas al respecto de las desigualdades. Una vez trabajado el documento, el alumnado realizaba sus exposiciones pudiendo ser tan creativos como lo desearan, facilitando al resto de compañeros aquellos materiales elaborados para poder trabajar adecuadamente las diferentes legislaciones, así como también debían realizar sus propias grabaciones durante su tiempo de exposición para posteriormente ser capaces de analizar todas las retroalimentaciones dadas por los docentes en el aula toda vez que dichas exposiciones habían terminado.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

En relación con la evaluación de estas exposiciones, cabría mencionar que estaba basada en la observación directa, mediante la cual los docentes evaluaban las intervenciones del alumnado ofreciendo una retroalimentación al finalizar cada una de ellas, otorgando información de aquellos aspectos positivos y de mejora que habrían de darse en exposiciones futuras y en el desarrollo de su práctica profesional, así como también podían realizar matices con cuestiones que despertaran el interés de los compañeros para poder ampliar el conocimiento al respecto de los documentos presentados.

De este modo, cabría afirmar que se trata de una metodología con importantes beneficios para el alumnado, y es que parece evidente que, si los documentos de estudio hubiesen sido dados por el profesor, ya trabajados previamente por él y concretando aquello que habría que estudiar, el alumnado únicamente se ceñiríamos a estudiarse unos textos, muchas veces sin tener oportunidad de darle sentido, ya que no habrían sido capaces de alcanzar un adecuado nivel de entendimiento. Sencillamente, lo prepararían estudiándolos memorísticamente para realizar adecuadamente la evaluación de sus conocimientos adquiridos. Y es que es fácilmente reconocible y así lo afirman autores de relevancia como Díaz y Molina (2022); Álvarez, Díaz y Molina (2021) que existe una aparente costumbre de ofrecer el material a los estudiantes para que estos memoricen aquello que deben reproducir en sus pruebas de evaluación, mermando toda posibilidad de ampliar el conocimiento y desarrollar una autonomía en sus procesos de adquisición del aprendizaje.

Finalmente, un último beneficio observado durante la implementación de esta metodología, ha sido la buena aceptación por parte del alumnado, ya que además de otorgarles tranquilidad y sensatez, a través de la compañía constante por parte de los docentes, cabría señalar que –en general– han afirmado que realizar esta experiencia en su último año de carrera, les ha permitido poder ampliar conocimientos en la materia legislativa de un modo más comprensible, así como también han ampliado sus aptitudes para una mejora en sus futuros procesos de oposición al cuerpo de maestros y poder trabajar el desarrollo integral de los estudiantes favorece –en todo momento– la ruptura de estereotipos y roles de género, así como también se ha venido trabajando la preparación de los estudiantes para la sensibilización de un alumnado diverso y el fomento en la igualdad de oportunidades para la totalidad de los estudiantes. Esto es así porque han podido desenvolverse en el aula, a través del manejo de las presentaciones y aprender pautas específicas para ampliar su conocimiento al respecto de la temática abordada en las distintas normativas específicas sobre la atención a la diversidad. Además, sin ningún género de dudas, la metodología implementada puede ser utilizada en las aulas de primaria para preparar al alumnado para la sociedad diversa en la que viven y poder lograr un cambio hacia la igualdad.

Referencias bibliográficas

Albornoz, J. A., Maldonado, J. G., Vidal, C. L., & Madariaga, E. (2020). Flipped classroom impact and recommendations in the teaching-learning process of geometry. *Formación Universitaria*, 13(3), 3-10.

Álvarez, J.M., Díaz, Y. y Molina, J., El Código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela. Dykinson, Madrid, España (2021).

- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA. <https://peer.asee.org/22558>
- Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. *Revista de filosofía del derecho y derechos humanos*, 37, pp. 131-165.
- Colmenero, M.ª J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*, 6(4), 1-18.
- Herrero, P. J. (2014). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Revista Supervisión* 21, 34, 1-2.
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
- Molina, J. (2020). *El derecho a la educación inclusiva: un engaño revestido de verdad*. En XVII Congreso de Educación Inclusiva “ampliando horizontes en educación inclusiva”, 159-167.
- Pocklington, R. (2020). Sobre el fracaso escolar: hacia una posible solución. Discurso de apertura del curso académico de 2020 de la Real Academia Alfonso X el Sabio.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>

1.2.9 LA NORMATIVA EDUCATIVA REFERIDA AL ALUMNADO CON BAJO DESEMPEÑO FUNCIONAL: EXPERIENCIA EXPOSITIVA DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Nerea Liza Clares (Universidad de Murcia, España); Yonatan Díaz Santa María (Universidad de Murcia, España); Jesús Molina Saorín (Universidad de Murcia, España).

Resumen y palabras clave:

Se plantea un estudio de caso sobre la implementación de actividades para fomentar la expresión oral, en este caso el desarrollo de una exposición oral acompañada de recursos que apoyen su correcta proyección hacia los oyentes, destinada a los estudiantes del Grado de Educación Primaria con el fin de potenciar su capacidad comunicativa de cara a su desarrollo laboral posterior en el aula de primaria.

Se planteará en esta comunicación el contexto de desarrollo de la práctica señalada, los objetivos perseguidos con la misma como es conocer el proceso que sigue un estudiante de 4º curso de Educación Primaria para preparar una presentación de documentos legislativos a un público académico; el proceso a seguir para el diseño y respuesta, así como los resultados obtenidos tras la realización de los diferentes aspectos a tener en cuenta para una correcta exposición oral que, en este caso, ha sido lograr las habilidades adecuadas para hacer frente a la preparación y puesta en práctica de una exposición oral correcta en el ámbito académico y legislativo.

Palabras clave: exposición oral, capacidad comunicativa, diversidad funcional, aula invertida

Introducción

Cuando hablamos del grado de magisterio y sus estudiantes, pensamos en aquellas personas cuyas habilidades comunicativas les permiten enfrentarse a una clase llena de niños que, al fin y al cabo, actúan como público. Pero lo cierto es que estas habilidades se entrenan y, ¿cómo han de entrenarse? Una de las prácticas que nos llevan a mejorar nuestras estrategias son las exposiciones orales, un método muy usado a lo largo de todos los cursos académicos que componen el Grado en Educación Primaria (Álvarez, et. al, 2021; Díaz y Molina, 2022). En este caso, se ha llevado a cabo para exponer una normativa basada en la atención a la diversidad del alumnado –tanto a nivel nacional como a nivel autonómico–, concretamente en la Región de Murcia.

En este sentido, en toda exposición oral se deben tener en cuenta una serie de aspectos básicos para poder realizar su preparación adecuadamente como son: la preparación previa, el contenido, la estructura, la síntesis, el control del tiempo, la claridad expositiva, la proyección de la voz, el lenguaje corporal y contacto visual y los recursos utilizados. Para todo ello, es necesario realizar un trabajo autónomo que suponga haber analizado en profundidad aquello que se va a exponer (documentos normativos, en este caso) y haber realizado una búsqueda de información adecuada para poder dar respuesta al estudio concreto de los conceptos estudiados y a los objetivos inicialmente planteados. Con toda seguridad, esto no será una labor baladí pues, tal y como afirma Torres (2015), “la exposición oral en clase normalmente se ha realizado sin un

auténtico trabajo didáctico, es decir, no se ha preparado a los alumnos para hacer una buena exposición” (p. 23).

Objetivos

Como objetivo principal, se plantea el siguiente:

O.G.1. Conocer el proceso de preparación de una exposición oral en un aula universitaria de la Universidad de Murcia.

Por otro lado, en relación con los objetivos específicos cabría resaltar los siguientes: c:

O.E.1. Mostrar la utilidad de esta práctica docente como método de participación del alumnado, así como de construcción de su propio aprendizaje, siendo protagonistas de su propio proceso formativo.

O.E. 2. Presentar los beneficios que la exposición oral puede ofrecer al alumnado que la lleva a cabo.

Contextualización

Se trata del contexto de un aula universitaria en el que el alumnado –que además cuenta con otros estudios superiores anteriores– cursa –actualmente– la asignatura de diseño instruccional y adaptaciones curriculares para necesidades específicas en audición y lenguaje. Esta asignatura se imparte concretamente en el cuarto curso del Grado de Educación Primaria en la mención de *apoyo educativo al alumnado con dificultades de audición y lenguaje*. En este sentido, durante el desarrollo de esta materia, se aborda desde el proceso de apoyo educativo (como escenario general), hasta los planes de trabajo individualizado o las adaptaciones curriculares como medidas específicas recogidas dentro del plan de atención a la diversidad. De esta manera, se ofrece al alumnado un conocimiento más detallado sobre la normativa vigente, así como al respecto de las características y peculiaridades a considerar a la hora de su diseño, puesta en escena y evaluación. Permitiendo –igualmente– una aproximación al estudio de la norma desde una perspectiva en la que el maestro sea capaz de reconocer que el conocimiento de la política pública es del todo imprescindible para su quehacer docente, así como también su análisis puede ser de gran ayuda para conocer cómo debe desarrollar su práctica profesional para dar respuesta al alumnado con bajo desempeño funcional.

Por su parte, como punto de partida, se desglosará el proceso de preparación de la exposición oral de ciertos documentos legislativos plenamente vinculados a la atención a la diversidad del alumnado, en concreto se destacan los siguientes:

- ◆ *El Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*
- ◆ *La Orden de 4 de junio de 2010, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.*
- ◆ *Resolución de 30 de julio de 2019, por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.*
- ◆ *Resolución de 6 de febrero de 2012, por la que se dictan instrucciones sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en las etapas*

de educación infantil, primaria y secundaria, objeto de dictamen de escolarización por parte de los servicios de orientación.

Cabría mencionar que, para desarrollar una adecuada exposición de todos ellos, el alumnado los ha acompañado de una presentación visual en la que se han destacado los puntos más relevantes relacionados con la atención a la diversidad del alumnado, así como también se han referenciado aquellos aspectos que legislativamente no dan respuesta a la realidad educativa actual.

Diseño y desarrollo

En primer lugar, para preparar la exposición oral, se descargaron los documentos que debían prepararse y se trabajaron en profundidad (lectura, análisis, revisión de literatura especializada, preparación de materiales, contrastación con otras normas vigentes, etc.). En todo momento, al tiempo que se analizaban los documentos, se buscaba información sobre algunos conceptos como los diversos tipos de dificultades de aprendizaje que existen y cómo se dan estas en el alumnado en el contexto del centro educativo, además de ampliarse la información mediante un libro de texto recomendado por los docentes en el que se trataba de manera más crítica todos los aspectos legislativos que aparecían en los documentos. Específicamente, este libro (el código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela –Álvarez, Díaz y Molina, 2021–) aportaba un punto de vista académico y científico de la actual ley educativa, acompañada de historias en las que una niña llamada María es la protagonista de una serie de escenas completamente originales y que son fácilmente reconocibles en cualquier escenario académico, ya que la niña va viviendo distintos momentos en los que sus compañeros van pasando por situaciones de discriminación por motivo de bajo desempeño funcional. Sin lugar a duda, a través de la lectura de este, se puso en evidencia el punto de partida y la base nuclear para que el alumnado pudiese comenzar con la redacción del guión expositivo que le permitiría marcar los pasos a seguir para un correcto discurso.

Una vez se ha redactado todo aquello que se quiere comunicar al oyente (en este caso, al resto del alumnado –haciendo uso de esa medida ordinaria conocida como clase invertida–), se plantean diversas ideas para crear un recurso que permita seguir esta puesta en escena de manera visual, pues es la forma de aumentar el interés del público por aquello que estamos relatando. Finalmente, se decidió crear una presentación con una herramienta –popularmente conocida– llamada *Canva*, con ella se pudieron elaborar diapositivas atractivas, recopilando en todo momento la información más destacable que debía quedar en la memoria de los oyentes, así como también elaboraron materiales propios para trasladarlos al resto de los estudiantes y que pudiesen seguir toda la exposición e incorporar la normativa a un lenguaje más entendible.

A continuación, cuando ya se habían realizado los materiales necesarios para llevar a cabo una buena exposición, se tuvo en cuenta el cuidado de la expresión oral y corporal que se usó el día de la puesta en práctica del discurso preparado y, para ello, se realizaron diversos role playing que permitieron al alumnado ponerse en situación y poder realizar las mejoras y modificaciones pertinentes que permitan que la exposición sea correcta.

Por último, es importante mencionar la relevancia de estar atentos a las reacciones que el oyente realiza durante la exposición de los contenidos, pues puede transmitir información de cómo avanza el discurso. De este modo, si hubiese que matizar algunos conceptos e incluso llevarla a una plática más interactiva, podría ser reconocible a través de las percepciones, pero –sin duda– sería más fácilmente reconocible por medio del contacto visual, los cambios en el volumen de la voz o también por medio de cuestiones al público con las que despertar el interés.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

En cuanto a las técnicas de evaluación empleadas, se han regido principalmente por la observación directa por parte de los docentes, de todo aquello que el alumno ha ido desarrollando durante su discurso como, por ejemplo, si ha sido capaz de atenerse al tema seleccionado, si ha sido capaz de ampliar la información ya dada, si ha desarrollado un esquema o guion que ha seguido durante su puesta en escena, si los materiales elaborados han sido lo suficientemente creativos u originales o si la exposición ha resultado atractiva al oyente y ha generado el interés esperado, entre otros aspectos.

Para ello, previo a su exposición, se entrega al alumnado una rúbrica en la que aparecerán los ítems que este debe respetar para que, así, resulte una exposición correcta y adecuada al contexto de un aula universitaria. Entre estos ítems encontramos:

- Ha dado cumplimiento a todas las tareas asignadas para esta sesión.
- La exposición pública está centrada en el documento de estudio.
- Ha sido capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas por el equipo docente
- Incorporación de la bibliografía facilitada por el equipo docente.
- Rigurosidad y seriedad en las aportaciones.
- La propuesta es adecuada para el adecuado entendimiento del documento expuesto.
- La propuesta de presentación es creativa.
- Se evidencia el esfuerzo por buscar materiales de calidad.
- Hay cuidado y pulcritud en la presentación de los documentos.

Todo ello, acompañado de un apartado de observaciones en las que se ponen en común algunas retroalimentaciones que los docentes ofrecen una vez acabada la exposición del alumnado.

Concluyendo, se ha de añadir que la preparación de una exposición oral y la presentación de documentos legislativos son metodologías que pueden ser de gran beneficio para los estudiantes universitarios de educación primaria. En primer lugar, estas prácticas fomentan el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, permitiendo a los estudiantes mejorar su capacidad de expresarse de manera clara y efectiva. Al presentar documentos legislativos, los estudiantes también adquieren una comprensión más profunda del proceso legislativo y la importancia de la ley educativa, así como su aplicación en los centros escolares, en los que se encontrarán trabajando en un futuro.

Además, la preparación de exposiciones orales promueve de alguna manera el trabajo en equipo y la colaboración. Los estudiantes deben investigar y presentar la información de manera coherente y organizada, para después explicarlo a sus compañeros y maestros y que estos puedan interactuar con ellos y formar parte de esta presentación. Por tanto, esto fomenta, de igual manera, la construcción de habilidades sociales y la capacidad de trabajar en grupo. Al involucrar a los estudiantes en la investigación de temas y el intercambio de ideas, también se promueve un aprendizaje más significativo y autónomo.

Finalmente, estas metodologías proporcionan una oportunidad para que los estudiantes desarrollen su confianza y autoestima. Al tener la oportunidad de presentar información frente a un público, el alumnado puede superar el miedo escénico y la timidez, ganando seguridad en sí mismos y en sus habilidades. Esto puede ser especialmente importante para los estudiantes universitarios de Educación Primaria, ya que la confianza en sí mismos y en sus habilidades de enseñanza es esencial para tener éxito en la enseñanza y la educación futura.

Referencias bibliográficas

- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 254, 57.608-57.647.
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tú mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York: ONU.
- Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 184, pp. 25034-25073.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Teresinha, G. (1998). Los valores y la moral en la escuela. *Educação & Sociedade*, 19(62), 64-80.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 23-39.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., Araya, J (2015) ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? Scielo 43, pp. 1-11. ISSN 0718-4565
- Trilla, J., & García, E. C. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París
- Volkoff, V. () El elogio de la diferencia: el complejo de Procusto. Tusquets Editores. S. A. Barcelona
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 45-73.

1.2.10 LA INCLUSIÓN DE REFERENTES FEMENINOS EN EL CURRÍCULUM FORMAL DE PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA DESDE LA ASIGNATURA DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

Laura Álvaro Andaluz (CEIP Infantes de Lara, Soria, España); Laura López Pérez (CEIP Henares, Mejorada del Campo, Madrid, España)

Resumen y palabras clave:

Es de sobra conocido que la socialización que tiene lugar en la escuela durante los primeros cursos académicos condiciona las decisiones del alumnado tanto a corto como a medio y largo plazo, siendo decisiva incluso en su vida adulta. La ausencia de referentes femeninos en los libros de texto y en el currículum oculto de los centros educativos desde el ciclo de infantil hasta el bachillerato es una realidad que conduce, entre otras cosas, a que las niñas no se sientan del todo cómodas en las áreas STEAM. Es por ello que la inclusión de estos en el proceso de enseñanza- aprendizaje se plantea como una necesidad para paliar esta carencia. A continuación, exponemos una propuesta educativa centrada en la visibilización del trabajo femenino en diversas áreas, como mecanismo de inclusión

[educación, referentes femeninos, áreas STEAM]

Introducción

Un estudio desarrollado por las universidades de Nueva York, Illinois y Princeton, y publicado a comienzos de 2017 por la Revista Science (Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests), llevado a cabo por Lian Bian, Sarah-Jane Leslie y Andrei Cimpia, demostró que, desde los seis años, las niñas se consideran menos inteligentes que los niños, lo que redundaría en la elección de su futuro profesional. Una de las hipótesis que explica esta realidad, según Grañeras, Moreno e Isidoro (2022), tiene que ver con la falta de referentes femeninos en los campos que, según la creencia establecida, requieren brillantez intelectual (áreas STEAM).

Son varios los estudios (Sánchez Santamaría, 2019; López-Navajas, 2014; Subirats, 1993) que referencian la desigualdad de referentes masculinos vs. femeninos en los libros de texto de Educación Secundaria, pero no hay tanto trabajo de campo en lo que a la etapa de primaria se refiere. Este proyecto nace precisamente con el objetivo de no tener que tratar de compensar en los cursos más altos, sino que desde los primeros años de escolarización se contemple la presencia de hombres y mujeres, incluso con una prevalencia mayor de las féminas, buscando con ello equilibrar la socialización androcéntrica a la que el alumnado estará expuesto por otras vías (medios de comunicación, grupo de iguales, incluso en ocasiones familia, etc.). Pretendiendo que las niñas que están en el aula ahora mismo, y las futuras que vengan, puedan tener todo tipo de referentes para poder llegar a estudiar o dedicarse a lo que realmente quieren y no a lo que la sociedad, movida por el patriarcado, les marca al esconder durante muchos años a las mujeres, ya que, a lo largo de la historia, las mujeres han sido excluidas y marginadas en muchos ámbitos, y sobre todo si han destacado por encima de los hombres.

Podemos observar, que tanto en los libros de texto como en los ejercicios escritos que se realizan en los colegios, las mujeres suelen aparecer en roles secundarios o estereotipados, mientras que los hombres son presentados como los protagonistas y los líderes en todos los campos.

Esta falta de referentes femeninos en puede tener consecuencias negativas en la formación de los niños y niñas, ya que limita su conocimiento y comprensión de la realidad, y refuerza estereotipos de género que pueden llevar a la discriminación y la desigualdad.

Objetivos

Partiendo de la base del estudio anteriormente mencionado, esta comunicación y todo lo que se va a desarrollar en ella, se ve marcada por los siguientes objetivos:

1. Concienciar sobre la importancia de incluir referentes femeninos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación primaria para fomentar la igualdad de género desde edades tempranas.
2. Visibilizar la ausencia de referentes femeninos en los libros de texto y señalar cómo esto influye en la educación de niños y niñas.
3. Desmitificar estereotipos de género en la educación y en la sociedad.
4. Sensibilizar al profesorado y las familias sobre la importancia de incluir referentes femeninos en su día a día, y proporcionarles recursos y materiales para que puedan hacerlo de manera efectiva.
5. Empoderar a las niñas, mostrándoles que pueden ser protagonistas de historias y que tienen un papel fundamental en la sociedad, contribuyendo a derribar estereotipos y prejuicios de género.
6. Fomentar la reflexión y el debate sobre la necesidad de una educación igualitaria y no sexista, que suscite valores de respeto, diversidad e inclusión desde la escuela.
7. Promover la inclusión de mujeres relevantes en la historia, la ciencia, la literatura, las artes y otras áreas en los libros de texto de primaria.
8. Facilitar herramientas y recursos para que docentes y familias puedan abordar la falta de referentes femeninos en los libros de texto de manera efectiva.
9. Llamar la atención de las editoriales y responsables respecto a la elaboración de libros de texto que incorporen de forma equitativa a mujeres y hombres en la selección de personajes, historias y logros destacados.

En definitiva, el objetivo final de la comunicación es generar conciencia sobre la necesidad de transformar el material empleado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación primaria en una herramienta educativa que refleje una sociedad igualitaria y justa.

Contextualización

Partiendo del contexto descrito en la introducción, se plantea la necesidad de intervenir desde la educación formal para compensar las desigualdades encontradas en los planes de estudio,

las cuales se perpetúan tanto a través de los libros de texto y otro material educativo empleado en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como a través del currículum oculto. De esta manera, surge la necesidad de una intervención directa empleando para ello la asignatura de Lengua Extranjera (inglés) en el curso de 3º de Educación Primaria en el CEIP Infantes de Lara (Soria). Dicha asignatura se desarrolla a lo largo de cinco clases durante la semana, siendo dos docentes las responsables de la misma. La experiencia educativa explicitada se ha puesto en funcionamiento en tres de estas cinco horas.

Diseño y desarrollo

A partir del contexto inicial anteriormente explicado, se pretende desarrollar una estrategia holística que vaya más allá de acciones puntuales. No se trata, por tanto, de la puesta en marcha de proyectos específicos a través de los que equilibrar esa falta de referentes, sino que el objetivo es plantear una perspectiva didáctica en la que, a través de propuestas de acciones positiva, se compense de manera sistemática esta carencia en el entorno escolar, desde una perspectiva crítica tanto del alumnado como del profesorado.

Así, desde el curso académico 2019/20, la asignatura de inglés se imparte teniendo en cuenta las necesidades anteriormente planteadas. De esta manera, se ha ido seleccionando cuidadosamente la presencia de autoras femeninas a lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica de todo el curso escolar. Partiendo de la metodología empleada para el proceso de E-A de la asignatura (storytelling), las mujeres han estado presentes como protagonistas de reconocido prestigio. En concreto, estas son algunas de las actividades que estamos realizando a lo largo de este curso académico:

- Equilibrio entre hombres y mujeres en lo que la autoría de cuentos empleados para el desarrollo de la asignatura: a lo largo del curso trabajamos con 6 narraciones; tres de ellas son de Julia Donaldson, mujer escritora.
- Ponemos en foco en referentes femeninos al trabajar la biografía como un tipo de texto. Este año nos hemos centrado en conocer a Marie Curie, María Blanchard y Mária Telkes. Además, también hemos conocido la historia de vida de Paul Klee (buscando con ello que el alumnado encuentre en la actividad un cierto equilibrio y representatividad).
- Analizar con perspectiva crítica algunas de las narraciones tradicionales presentes en la programación de la asignatura: por ejemplo, analizamos la historia de *Saint George and the dragon* a raíz de la celebración del 23 de abril y reinventamos a sus protagonistas.
- Repensar los roles representados por las y los diferentes personajes que aparecen en las historias trabajadas: aquellos personajes que responden a patrones masculinizados (valor, aventura, curiosidad por recorrer el mundo) no siempre son chicos; ni al contrario.
- Implicar a las familias: este curso académico celebramos el Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia de una manera muy especial, con la actividad: 'Trae a tu mamá científica al cole'. Gracias a la misma, mamás y otras familiares (abuelas, primas, etc.) que se habían dedicado o se dedican a la ciencia (no solo ciencias naturales, el foco también lo pusimos en las ciencias sociales) acudieron al centro escolar para exponer al alumnado su trabajo y su día a día, con el objetivo final de tratar de incluir a las niñas en esta área históricamente masculinizada. Esta actividad se plantea fuera del currículum de la asignatura de inglés, implicando con ello al claustro de profesores del centro educativo en su totalidad.

Respecto a la metodología utilizada, se trata del desarrollo de la educación mediática desde el currículum oficial. Se puede definir el entorno educativo como uno de los principales espacios socializadores, pero sin perder de vista el importante rol que, al respecto, juegan los medios de comunicación de masas. Así, entendiendo los libros de texto como un canal de difusión de comunicación masiva y unidireccional, la metodología aplicada consistirá en el desarrollo del pensamiento crítico -alternativo al ofrecido por los citados libros de texto-, de manera que el alumnado comience a cuestionarse lo planteado en esa 'historia única' que se suele ofrecer como norma general el contexto escolar. Gracias a este pensamiento crítico, el estudiantado cuenta con herramientas que hasta el momento no estaban a su disposición para buscar, encontrar, investigar y discernir sobre la veracidad de información académica. Esta habilidad será extrapolable fuera de la escuela, convirtiéndose en una aliada en la lucha contra las fake news.

Los elementos más novedosos e innovadores de esta propuesta educativa se centran, como citamos anteriormente, en proporcionar una serie de estrategias y recursos con los que desenvolverse en lo que Castells denomina la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Para comprender desde una perspectiva más global este proyecto, debemos centrarnos en cómo la información que recibimos de los mass media -tanto de los tradicionales como de los que han surgido en esta nueva era- condicionan nuestra manera de pensar y actuar -un ejemplo de ello, vinculado al contexto escolar, es el bajo interés de las niñas hacia las áreas STEAM-. Por ello, es fundamental romper con el pensamiento unilateral en pro de un planteamiento crítico desde las aulas, y es lo que este proyecto pretende ofrecer.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Para evaluar los resultados del proyecto se han tenido en cuenta fundamentalmente parámetros cualitativos. Al trabajar con la metodología de investigación acción participativa (IAP), la recolección de datos para medir los resultados se ha basado en la observación directa y sistemática de la práctica, empleando como herramienta principal de registro la redacción de diarios de campo, en los que se han recogido todas las vivencias consideradas de interés durante la realización del proyecto. Esta información se ha complementado con la puesta en marcha de grupos de discusión en el aula.

El indicador más significativo en referencia a la eficacia del proyecto es la evolución del alumnado según el curso avanza y las diferentes vivencias didácticas que se van sucediendo. Así, por ejemplo, cuando analizamos por segunda vez roles tradicionales que aparecen en las historias trabajadas, se ha observado que los niños y niñas lo hacen desde un planteamiento más crítico, y sin dar por sentado que las características feminizadas siempre nos llevan a personajes femeninos ni al contrario. Aplicando la (IAP), nos encontramos envueltos en un constante proceso de análisis y reflexión de lo realizado en el aula, tratando de adecuar las actividades a los intereses y prioridades del alumnado, y al contexto de cada momento y cada situación. Todo ello con el objetivo de conseguir la mayor eficacia posible con el citado proyecto.

La continuidad del proyecto se garantiza porque es una perspectiva intrínseca a la metodología que se desarrolla en el aula por el equipo docente implicado en el proyecto. No supone

acciones puntuales, sino que es una apuesta en firme por desarrollar el pensamiento crítico y la competencia mediática, aplicando además la perspectiva de género. De esta manera, se integra en el diseño de actividades y recursos sin que se pueda desvincular de la manera de proceder en el aula. Gracias a ello, se garantiza que la inclusión de referentes femeninos será una realidad mientras que la perspectiva de los y las docentes así lo consideren.

Bibliografía

- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science (New York, N.Y.)*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Ardanaz, M. (2017). *Mujeres invisibles: La ausencia de referentes femeninos en los libros de texto*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Grañeras Pastrana, M., Moreno Sánchez, M. E., & Isidoro Calle, N. (2022). Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en España. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Lamas, M. (2016). *La invisibilidad de las mujeres en la historia*. Madrid: Cátedra.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363 pp. 282- 308.
- Martínez, M. C. (2019). Las mujeres en los libros de texto de educación secundaria en España. Análisis comparado de cinco disciplinas. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 6(49), 9-36.
- Sánchez-Santamaría, J. (2019). Invisibilización y estereotipos en los libros de texto de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 49-65.
- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vidal, C. (2015). La visibilidad de las mujeres en los libros de texto: Reflexiones desde la educación no sexista. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 84, 41-54.
- Ruíz-Ruiz, C., & Pineda-Herrero, P. (2019). La representación de las mujeres en los libros de texto de Educación Primaria en España. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 409-425.
- García-Cano, M. A., & Cruz-Becerra, A. (2018). La representación de la mujer en los libros de texto de Educación Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (31), 205-220.
- Molina-Navarro, G., & Gil-Pérez, D. (2017). Análisis de la representación de mujeres en los libros de texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 57-76.

1.2.11 GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS FUTURAS EDUCADORAS/ES DE PÁRVULO EN CHILE

Marta Ríos Chandía. Universidad de Las Américas, Chile.

Resumen y palabras clave:

La comunicación da cuenta de los resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso, el cual, se ha planteado entre sus objetivos analizar la presencia y abordaje del enfoque de género y diversidad en los perfiles de egreso y planes de estudio de las carreras de Educación Parvularia que se imparten en universidades estatales de Chile.

Esto, considerando que la formación inicial docente debe ser concordante a los cambios y fenómenos que emergen a nivel social y cultural, entre ellos el intenso fenómeno migratorio que se ha acrecentado en el país en los últimos tres años y las fuertes demandas por la igualdad entre los géneros en los distintos espacios sociales. Para alcanzar los propósitos se utilizará la metodología cualitativa-interpretativa y el análisis de contenido de diversos documentos públicos y de acceso abierto, asimismo, la problemática de estudio se analizará bajo el enfoque de género interseccional e inclusivo.

Palabras claves: Formación inicial docente, educación infantil, diversidad, género.

Introducción

Chile está experimentando diversos fenómenos e importantes cambios que se han manifestado en las distintas capas del entramado social. Decía Bauman (2009), vivimos en una sociedad líquida siempre cambiante y cada vez más imprevisible, lo cual demanda que la educación y la formación de los futuros/as docentes, estén en consonancia con la realidad y las necesidades que emergen en una sociedad vertiginosa y en permanente transformación. En los últimos años en Chile y en otros países de Latinoamérica, han emergido fuertes demandas por la igualdad de derechos y oportunidades entre los géneros, la urgencia por erradicar la violencia de género y todas las formas de discriminación que existen al respecto de la diversidad. Entendida esta, desde la heterogeneidad de culturas, etnias, géneros, credos, familias, entre otras. Diversidades múltiples que confluyen e interaccionan en distintos espacios sociales, siendo el aula de la primera infancia uno de ellos. De igual modo, en estos últimos años observamos un intenso fenómeno migratorio, el cual, ha dado origen a una serie de complejidades y dificultades (pobreza, hacinamiento, precariedad laboral, discriminación, desigualdad, entre otros), que han tenido que sortear niños/as y familias que han decidido migrar de sus países de origen en busca de un bienestar mayor. En el informe “Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo” (Servicio Jesuita Migrante, 2020) se señala, que la matrícula de estudiantes extranjeros (EE) aumentó de un 0,6% en el año 2014 (22.425 EE) a un 4,9% en el año

2020 (178.060 EE), es decir, en 6 años ha existido un aumento del 4.3% de la matrícula. Estos niños/as, adolescente (y también sus familias) se integran en los distintos niveles educativos y principalmente en centros escolares públicos, emplazados - mayoritariamente- en cuatro regiones del país: Metropolitana, Valparaíso, Antofagasta y Tarapacá (Servicio Jesuita Migrante, 2020).

Abordar estos fenómenos desde dos veredas distintas, no permite comprender que las desigualdades y la discriminación se hacen presente en ambos fenómenos. Jiménez (2022) señala “que las desigualdades de género no pueden ser entendidas ni atendidas (...) desde una perspectiva unidimensional” (p.2), sino más bien, es necesario avanzar hacia una comprensión conjunta, que reconozcan la confluencia de múltiples desigualdades que interaccionan con el género, la cultura, etnia, clase social, posición socioeconómica, condición de migrante, discapacidad y diversidad de género. Adoptar, un enfoque de género interseccional e intercultural conlleva, una valoración positiva de la diversidad cultural vista como un aporte significativo en la construcción social en que prime, el reconocimiento de la diversidad y de sus propias representaciones y concepciones (UNICEF, 2013).

La igualdad entre los géneros y la educación inclusiva, son metas que se han comprometido en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Concretamente, en dos de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS) se hace referencia a ello. El ODS cuatro plantea, que los estados miembros deben garantizar al 2030 una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos y todas, eliminando la disparidad de género en la educación, promoviendo la no violencia y la valoración hacia la diversidad. En ODS cinco señala como meta alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, asimismo, poner fin a las diversas formas de discriminación, eliminando la violencia de género tanto en el ámbito público como privado.

Los desafíos antes señalados, son aspectos que han sido abordados en diversas leyes, normativas e iniciativas en Chile, entre ellas la creación de la Unidad de equidad y género en el Ministerio de Educación, 2014; el plan nacional de Educación para Igualdad de Género, 2015-2018; las Bases curriculares para la Educación Parvularia, 2018; la Ley 20.845/2015 de Inclusión escolar; la Política nacional de estudiantes extranjeros, 2018-2022; entre otras. Normativas que se han impulsado en distintos gobiernos, pero, a pesar de las buenas intenciones y de la legislación vigente, aún siguen siendo aspectos pendientes de incorporar y materializar en la Formación inicial del profesorado en la educación escolar y universitaria en todos sus niveles.

Este estudio, se ha focalizado en la primera infancia (0 a 5 años), ya que, es el período más propicio para forjar una sociedad más inclusiva, respetuosa de la diversidad y de la igualdad entre los géneros, ya que, en esta etapa del desarrollo se establece la socialización primaria de los niños/as, asimismo, es el espacio en que se generan las primeras interacciones e intercambios entre los niños/as, entre los niños/as y las educadoras/es, entre las educadoras/es y las familias y entre las mismas familias. Es aquí, donde la educadora y el educador de la primera infancia asume un rol prioritario en la promoción y en la educación de una comunidad educativa inclusiva. Pero para

ello, es necesario que quiénes tengan esta gran responsabilidad cuenten con las competencias y herramientas necesarias para generar este importante cambio social y cultural.

Objetivos

Objetivo General:

1. Analizar la presencia y abordaje del enfoque de género y diversidad en los perfiles de egreso y planes de estudio de las carreras de Educación Parvularia que se imparten en universidades estatales de Chile.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la incorporación del enfoque de género y diversidad en los planes de estudio y perfiles de egreso de las carreras de Educación Parvularia que se imparten en universidades estatales de Chile.
2. Establecer un cruce entre los planes formativos de las futuras Educadoras de Párvulo formadas en universidades estatales y la política pública en materia género y diversidad en la Educación de la primera infancia.

Metodología

La problemática de estudio se abordará desde el enfoque de género interseccional (Crenshaw, 1995; Butler, 2022) e inclusivo, ya que, estas perspectivas observan y analizan el fenómeno de estudio desde ámbitos que se entrecruzan e interactúan.

La metodología a utilizar es la cualitativa y el diseño de investigación es el estudio de caso instrumental. La primera es flexible, pluralista y contraria a establecer una estructura rígida en su diseño de investigación. Flicks (2010) señala, que la investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado, sino que integra diversos enfoques teóricos y métodos que enriquecen el proceso de investigación. La segunda - el estudio de caso- no es una opción metodológica, sino que constituye una estrategia del diseño de investigación que permite seleccionar el o los sujetos que participaran en el estudio (Stake, 2007 y Bisquerra, 2009).

Los planes de estudio y perfiles de egreso se analizarán desde el análisis de contenido cualitativo y desde la codificación y categorización inductiva. Asimismo, se analizarán los diversos documentos oficiales de la política educativa vinculada con el género y la diversidad en la educación de la primera infancia.

Los criterios éticos por considerar se enmarcan en los “Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades en y con personas” que publicó la Agencia nacional de investigación y desarrollo de Chile (2022) y los que se estipulan en la Declaración de Singapur.

Resultados y discusión.

A continuación, se presentan algunos hallazgos de este proyecto de investigación que está en curso.

Cinco, de las trece universidades estatales que imparten la carrera de Educación de Parvularia en el país, dan cuenta que en sus planes de estudio solo existe una asignatura asociada a la inclusión o diversidad, pero vista esta desde las necesidades educativas especial. Solo uno, de los planes de estudio integra, seis asignaturas asociadas a la interculturalidad, al fenómeno migratorio, perspectiva de género, didáctica inclusiva e intercultural y, además, integra una práctica pedagógica en centros educativos que asocie con la inclusión. Cabe señalar, que en este análisis se identificó que, en el plan de estudio de una universidad estatal, no se integra ninguna asignatura asociada ni a la inclusión, ni al género y diversidad.

Al respecto de la incorporación del enfoque de género en los planes formativos de las carreras de Educación Parvularia se puede señalar, que solo cuatro de las trece universidades estatales presenta una o dos asignaturas asociadas a: educación y perspectiva de género, pedagogía de las identidades de género e infancia, derechos humanos, género e interculturalidad.

Preliminarmente se puede señalar, que la política educativa vigente para la primera infancia no ha logrado permear en los planes de estudio de las futuras educadoras de párvulo formadas en universidades estatales de Chile. Lo cual da cuenta, que existe una disonancia entre las instituciones del estado, de las cuales se espera exista una coherencia y transversalización de la política pública.

Conclusiones y propuestas de mejora.

[Breve explicación sobre las implicaciones educativas de los resultados obtenidos, aplicaciones en el eje temático elegido y dificultades encontradas.]

La ponencia GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS FUTURAS EDUCADORAS/ES DE PÁRVULO EN CHILE se enmarca, en el eje “Experiencias e investigaciones sobre educación para la igualdad en la Educación Terciaria / Universitaria”, ya que presenta un análisis de los perfiles de egreso y planes de estudio de las carreras de Educación Parvularia que se imparten en universidades estatales de Chile y la presencia del enfoque de género y diversidad en ellos. Asimismo, establece un cruce entre los planes formativos de las futuras Educadoras de Párvulo formadas en universidades estatales y la política pública en materia género y diversidad en la Educación de la primera infancia (objetivo que está en desarrollo).

Los resultados de esta investigación en curso permitirán obtener un primer diagnóstico sobre la incorporación del enfoque de género y diversidad en los planes formativos de las carreras de Educación Parvularia que se imparten en las universidades estatales del país. Asimismo, este primer diagnóstico dará cuenta del grado de implementación y correspondencia entre política pública para la primera infancia y los planes formativos de las futuras educadoras/es de la primera infancia.

Por otra parte, estos resultados develarán -en cierto modo- el estado de avance de los objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2015) que se han comprometido en materia de igualdad entre los géneros y la educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Referencias bibliográficas.

Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre: la escuela como reproductora de estereotipos. En S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 37-44). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wpcontent/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf

Azúa, X., Lillo, D., y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Revista Calidad en la educación*, 50, 49-82.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100040

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Paidós.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial la Muralla. Butler,

J. (2007). *El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*.

Paidós.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299.

<https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf>

Díaz, M. y Pérez, B. (2018). Agenda de género y de primera infancia: diálogo sobre los retos que plantea el nuevo currículum de educación parvularia. *Revista Saberes Educativos*, (1), pp. 48-61. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51606>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Jiménez, M. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: estrategias y claves de articulación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales Universidad*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17792>

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares de la Educación Parvularia. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Orientaciones para promover la igualdad de género en Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia. División de Políticas Educativas. <https://parvularia.mineduc.cl/orientaciones-2/igualdad-de-genero/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Hoja de Ruta Educación Parvularia 2022-2026. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/06/hdr.pdf>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

1.2.12 TRABAJAR LA DIFERENCIA A TRAVÉS DE UN CUENTO: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA ESCUELA-FAMILIA

Cristina Vidal-Martí (Universidad de Barcelona, España)

Resumen y palabras clave:

El cuento es un buen recurso para sensibilizar, promocionar y fomentar el pensamiento crítico y la coeducación. La experiencia presentada se implementó en un curso inicial de educación primaria, donde la familia y la escuela trabajaron de manera conjunta mediante un cuento. Los objetivos fueron: (1) identificar los prejuicios de género, (2) trabajar el valor de la coeducación y el rol de género y (3) analizar las consecuencias de la discriminación de género y como el apoyo es un factor de protección. Los resultados permiten afirmar que la experiencia fue positiva para los tres agentes implicados. Las niñas y niños tomaron consciencia de la importancia de una educación basada en la coeducación para la promoción de la igualdad; las familias reforzaron conductas y actitudes favorecedoras de la educación para la igualdad y la escuela reforzó la cooperación de todos los agentes para la consecución de los objetivos.

Palabras claves: coeducación, estereotipos, igualdad y rol de género.

Introducción

El cuento es un género literario y cultural que narra una historia real o imaginaria. Se estructura en base a tres momentos diferenciados: una introducción, un desarrollo de la historia y un desenlace. A lo largo de los siglos, la finalidad y el significado del cuento han ido cambiando.

En sus inicios, el cuento era de tradición oral. Sin embargo, con el paso de los años y la implementación de la lectoescritura en la población conllevó que los cuentos se convirtieran en una producción escrita y se redefiniera su propósito y el público destinatario. En la actualidad, la población infantil es el principal destinatario del cuento.

Independientemente de la población a la cual se dirige, el cuento tiene numerosos beneficios (educativos, terapéuticos, sociales, psicológicos...). Su naturaleza y estructura convierten el cuento en un recurso ideal para una actividad lúdica y educativa que fomente la prevención de la discriminación de género, de edad, cultural y otros tipos como también de situaciones de injusticia social y cultural.

A nivel educativo, se considera una herramienta valiosa para trabajar en actividades orientadas a la sensibilización y promoción de una sociedad más justa, igualitaria, responsable y comprometida. A continuación, se presentan cuatro beneficios del cuento a nivel educativo.

Un primero es que permite estimular la imaginación y la creatividad. Mediante su fomento, se desarrolla el lenguaje, las funciones ejecutivas, estrategias de resolución de conflictos y ayuda a incrementar el bienestar emocional y la autoestima.

Un segundo es que permite trabajar valores que promocionan una sociedad más justa igualitaria, sensibilizada con las minorías y plural. Distintos autores (Alonso et al., 2020; Mateos, 2020) han remarcado este segundo beneficio, estableciendo este recurso como herramienta imprescindible para implementar en el marco escolar para trabajar la diversidad (cultural, de género, social...), romper prejuicios y fomentar una sociedad basada en la coeducación e igualdad.

El desarrollo emocional es un tercer beneficio. El cuento posibilita a las niñas y niños identificar las emociones que transmite la narración, tanto las propias como las ajenas, adquirir estrategias para afrontar situaciones no deseadas y herramientas para facilitar el reconocimiento y la propia autorregulación (Correa, 2009; González, 2006).

Por consiguiente, el cuento es un buen recurso para ayudar a sensibilizar a las personas de la complejidad social y dotarlas de recursos para la gestión de situaciones complejas, incómodas y diferentes que generan malestar emocional por no recibir el apoyo social o por romper con los cánones sociales establecidos y avalados por la sociedad capitalista y patriarcal.

Un último beneficio es que posibilita reforzar competencias académicas como el fomento de la lectura, la capacidad crítica, analítica y reflexiva, la comprensión de textos y mensajes, promueve la memoria y la atención, ayuda a incrementar el vocabulario, entre otros (Correa, 2009).

La experiencia presentada añade más beneficios a los cuatro comentados. Su finalidad y propósito refuerzan este género literario como un buen recurso para trabajar la coeducación y los valores como la igualdad, diversidad, respeto y justicia (Alonso et al., 2020; Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015; Mateos, 2020).

En concreto, la experiencia consiste en trabajar un cuento con niñas y niños y sus respectivas familias para tomar consciencia de los prejuicios e ideas preconcebidas en relación al género, aceptar la pluralidad y reconocer la diferencia como riqueza para fomentar los valores del respeto y la tolerancia como base para una sociedad más igualitaria y justa.

La experiencia también busca trabajar el desarrollo emocional para adquirir herramientas que fomenten la diversidad, su aceptación y la gestión emocional de vivir la diferencia.

Objetivos

Los objetivos propuestos fueron tres. Un primero fue identificar los prejuicios de género mediante la lectura de un cuento. Un segundo, trabajar la coeducación y el rol de género en el espacio de clase y con la familia. Y un tercero, analizar las consecuencias que conlleva la discriminación y como el apoyo es un factor de

protección ante dicha discriminación.

Contextualización

La experiencia presentada se diseñó e implementó en una escuela, implicando a las familias del alumnado. Concretamente, se realizó en el marco de la acción tutorial de una escuela de educación primaria de la ciudad de Barcelona.

Esta experiencia se trabajó en el espacio de tutoría con el alumnado de primer curso. El cuento es un recurso que se trabaja a lo largo del curso para el fomento de la lectura y reforzar la competencia lectora. Sin embargo, en la planificación de la acción tutorial, se valoró la posibilidad de extender su uso para trabajar la coeducación y valores como la convivencia, la diversidad, la igualdad y el respeto.

La diferencia se abordó en el segundo trimestre. Se optó por trabajar este valor a través del libro *Vivan las uñas de colores* (Acosta y Amavisca, 2018). Este cuento, basado en un caso real, explica como a Juan le gusta pintarse las uñas con su amiga. Descubre que los compañeros y compañeras de clase se ríen de él por llevar las uñas pintadas, una acción atribuida a niñas y mujeres y no a niños ni hombres. El cuento posibilita tomar consciencia de los prejuicios e ideas preconcebidas relacionadas con el rol de género y el menosprecio social, cuando se adoptan conductas y acciones distintas a las establecidas por la sociedad.

Diseño y desarrollo

La experiencia educativa se estructuró en cuatro momentos diferenciados y dos contextos distintos.

El primer momento se desarrolló en la escuela, concretamente en el marco del espacio de tutoría del segundo trimestre. Se dividió en cuatro fases. En la primera, se presentó el cuento que se leería en clase; en la segunda, se leyó el libro dos veces para que las niñas y niños comprendieran el mensaje que el cuento explicaba; la tercera, fue un espacio abierto donde se preguntó a las niñas y niños como se sentían y que les había transmitido el libro; y en la cuarta parte se dedicó un tiempo a pintarse las uñas entre ellos, con la colaboración de la maestra-tutora. Esta acción ayudó a transmitir que la ayuda mutua entre iguales puede ser un factor de protección y cuidado entre si.

El segundo momento estaba destinado a las familias. Se trataba que las familias, después de haber trabajado el cuento en la escuela, dedicaran un tiempo con sus hijos e hijas a hablar del cuento. Se recomendó que trataran el contenido que buscaba transmitir el cuento, pero también las emociones experimentadas después de la lectura. A su vez, se proponía dialogar acerca de la diversidad, la construcción social del género y buscar una situación similar a la planteada en el libro. Una vez identificada la situación, la familia debía realizar un dibujo que el niño o la niña explicaría en clase en el espacio de tutoría.

En la escuela se desarrolló el tercer momento, que se dividió en dos partes diferenciadas. Una primera donde cada niño y niña explicó su dibujo al resto de los compañeros y compañeras de clase y una segunda donde se colgaron todos los dibujos realizados en un espacio de la clase.

El cuarto momento coincidió con la visita de los padres y madres a la escuela. Al final de cada trimestre, la escuela invita a los progenitores a visitar la clase de sus hijos e hijas para que puedan ver los proyectos realizados. Unos de estos proyectos fue esta experiencia, conjunta entre familias y escuela, con el fin de tratar la coeducación y la diversidad como una oportunidad y un reto.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Los niños y niñas valoraron la experiencia educativa de manera positiva. Se hicieron preguntas, que se compartieron en clase, y la experiencia evidenció la necesidad de una educación en igualdad y para la igualdad con el fin de ayudar a las niñas y niños a darse cuenta que la construcción del rol de género tiene un origen cultural y se integran las creencias, conductas y comportamientos sin un cuestionamiento.

La reflexión en clase y su consecuente traslación en el espacio familiar facilitó tomar consciencia de esta construcción social fruto de la socialización, para evitar repetir modelos y fomentar la coeducación. A su vez, posibilitó sensibilizar a las niñas y niños al cambio, con el fin último de fomentar una construcción de la sociedad más plural e igualitaria.

Las niñas y los niños se preguntaron, después de leer y analizar el libro, por los comportamientos relacionados con el rol de género. Por ejemplo, se interpelaron preguntándose si pintarse las uñas es solo una actividad de mujeres y niñas o los hombres y niños también se las pueden pintar o bien si la característica de valentía es solo un atributo para el género masculino o también para el femenino.

La experiencia posibilitó a las niñas y niños que tomaran consciencia que la ropa que llevan es de un color determinado en función de su género. Por ejemplo, las niñas comentaron que el rosa es un color demasiado frecuente y añadieron que tiende a ser más ajustada y tiene más complementos que los niños (blondas, tules, purpurina y colores brillantes...). Los niños afirmaron que cuando van a comprar ropa no se encuentran con jerséis ni pantalones de color rosa o fucsia ni tampoco faldas.

El trabajo con las familias también aportó resultados. Un 92% de las niñas y niños llevó los dibujos en clase y cuando se preguntó quien quería explicar su dibujo todos levantaron la mano. Se dedicó toda la sesión a compartir ideas y prejuicios relacionados con la diferencia de género, la construcción del rol y el fomento de la igualdad.

Desde la escuela se valoró que la experiencia había sido positiva, tanto para las niñas y niños como para las familias. Había permitido trabajar la coeducación, la diversidad, la igualdad y la construcción de rol de género en los dos entornos distintos (escuela y familia) e instaurar una dinámica para el fomento de la igualdad.

Los expertos establecen que es conveniente instaurar dinámicas educativas y preventivas, para el fomento de la igualdad y la justicia en los diferentes contextos y con la implicación de los distintos agentes educativos, para un cambio social en nuestra sociedad capitalista, eurocéntrica y patriarcal (Broch y Sanahuja, 2019; Mateos, 2020).

En esta experiencia, se buscó que las familias y la escuela se implicaran para sensibilizar, promocionar y fomentar el pensamiento crítico, la coeducación y la educación para la igualdad. El fomento de la igualdad tiene sentido si hay trabajo continuado en el tiempo, donde se impliquen e intervengan los máximos agentes educativos. En este caso, el cuento fue un recurso para movilizar a la escuela, las niñas y niños y las familias hacia una sociedad más sensibilizada y orientada a la igualdad y para la igualdad.

Aunque la experiencia fue positiva para todos los agentes implicados, se identifican dos elementos de mejora para tener en consideración en un futuro. Un primero es una mayor coordinación entre familias y escuela, promoviendo algún espacio previo y posterior para valorar la experiencia de manera conjunta. Un segundo es establecer una línea continuista para seguir trabajando la coeducación y la igualdad entre escuela y familia para contribuir a una sociedad más equitativa, igualitaria y justa.

Referencias bibliográficas.

Acosta, A., y Amavisca, L. (2018). ¡Vivan las uñas de colores! Nubeocho ediciones.

Alonso, J. M. R., Cano, A. G., Zárate, M. B., y Romero, M. G. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 102285-102307.

Broch, D., y Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de 'La Cenicienta' desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, 34, 169-182.

Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13(44), 89-98.

González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo abierto*, 25(1), 11-29.

Marín-Díaz, V., y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106.

Mateos, A. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores: análisis de cuentos. *Papeles salmantinos de educación*, 24, 31-53.

2. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

2.1. INVESTIGACIÓN:

2.1.1. ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS Y DE LAS DIFERENCIAS DE HABLA ENTRE CHICAS Y CHICOS DE ESO Y BACHILLERATO

Torres Alonso, Elia (Universidad de Granada, España)

Resumen y palabras clave

La presente investigación se centra en el ámbito de la coeducación y del lenguaje inclusivo como parte imperiosa para su óptimo desarrollo. Para ello, el estudio se ha centrado en los estereotipos sexistas y en las diferencias de habla de alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato como prueba fehaciente de las desigualdades de género existentes en el lenguaje del alumnado. La investigación parte de la revisión histórica y social de la situación de la mujer en la sociedad y en la educación. A partir de dicho conocimiento teórico, el estudio se centra en la parte metodológica que se sirve de encuestas realizadas al alumnado, así como de observaciones recogidas en un cuaderno de campo, con el fin último de determinar si aún existen estereotipos de género y de sexismo lingüístico entre las nuevas generaciones.

Palabras clave: mujeres, lenguaje inclusivo, sexismo, coeducación

Introducción

La escuela es el comienzo y continuación de las prácticas de socialización o aprendizaje de género. Los libros de texto, los personajes de los cuentos, los juguetes y juegos infantiles (con sus protagonistas), las relaciones y expectativas configuran un entramado de alicientes discriminatorios que se introducen en el currículo oculto para mantener un determinado papel social.

Por un lado, hay estudios que apoyan el determinismo biológico como fuente primaria de divisiones de género; en su contra, existen teorías de socialización que sostienen que la herencia biológica no es determinante para crear desigualdades entre ambos sexos, sino que son la estratificación temprana y la socialización en niños y niñas las responsables de las desigualdades y diferencias en las adquisiciones de capacidades, actitudes y aptitudes (Arenas, 2006, págs. 21-24).

Pero, ¿el profesorado realmente es consciente de las diferencias de habla entre niños y niñas? ¿Son las niñas dulces, complacientes y emocionales? ¿Y los niños? ¿Son brutos, fríos, agresivos

y valientes? La personalidad depende de aspectos como la herencia, el afecto, la nutrición, la salud física o el desarrollo neuropsicológico. Pero también se ve afectada por el ambiente y el aprendizaje. Cada persona desarrollará unas características determinadas en función de su sexo, que moldeará la forma en la que guían su comportamiento verbal. Este estilo de habla diferirá niños y niñas, tanto que llegarán a pertenecer a grupos de saber distintos.

En la construcción de la identidad social el lenguaje será decisivo, puesto que las niñas y niños aprenden distintos usos de la lengua desde que nacen. Esto es así porque reciben rasgos de habla característicos del habla femenina o masculina, y tienden a asimilarlos en función de su grupo de pertenencia:

“Si observamos las diferencias en el juego entre niñas y niños, podemos percatarnos de que aquellas se organizan en espacios interiores o reducidos, en grupos poco numerosos de las mismas edades, con integrantes que varían cada poco tiempo [...] Las actividades favoritas suelen ser no competitivas y establecidas de forma cooperativa” (Bengoechea, 2003, pág. 2).

Para las niñas el concepto de lealtad es básico. Por ello, necesitan un círculo cercano con pocas “mejores amigas” a las que confiar secretos y establecer vínculos a través de la empatía, el saber escuchar y la buena comunicación. En estas tácticas conversacionales cooperativas, se inclinará hacia la similitud y las experiencias similares, acercándose al ámbito personal. Para ello, hará uso de una entonación más expresiva y de la gestualidad.

“Los niños, por su parte, tienden a organizarse en grupos más numerosos, formados por chicos de diferentes edades, con preferencia por juegos competitivos, para los que ocupan grandes espacios exteriores. Aunque no están fuertemente jerarquizados, el liderato fluctúa según la actividad” (Bengoechea, 2003, pág. 4).

El aspecto espacial es un tema controvertido en coeducación, pues las niñas se sienten desplazadas de las pistas centrales de los colegios. Por su parte, respecto al habla masculina, los niños muestran seguridad sobre los temas de los que hablan; recurren a menudo a la prepotencia, amenaza, el insulto o la jactancia (Arenas, 2006, pág. 119). Por lo general, si tienen dominio de la verborrea y saben contar chistes, convencer y captar la atención lograrán mantener su posición de autoridad. Frente al cooperativismo femenino, el estilo masculino es competitivo; la amistad muchas veces se muestra a través de pequeñas dosis de agresividad verbal (“qué cabrón eres, macho”) (Arenas, 2006, pág. 124).

¿Las diferencias entre ambos estilos? La socialización, que comienza en la niñez hasta la etapa adulta. A las niñas se les enseña la feminidad, rasgo alabado en mujeres, y censurado en hombres. También se les indica cómo comportarse, vestirse y afrontar los problemas (llorar o reprimirse). Al contrario, los niños aprenden desde pequeños las conductas masculinas de hostilidad, lucha y perseverancia:

“Esta explicación no se debe a recalcitrantes machistas, sino a mujeres inteligentes preocupadas por la situación femenina en el mundo. Inteligentes y preocupadas...Pero empapadas inconscientemente de valores androcéntricos que consideran que lo mejor y más valioso es el comportamiento masculino” (Bengoechea, 2003, pág. 7).

La repercusión en el aula de esta diferenciación de comportamientos supone una mayor atención y afirmación femenina en relación a temas variados, mientras que los niños solo

intervienen en temas de su interés. Sin embargo, la participación masculina es más numerosa; además, el profesorado tiende a elegir temas que motiven a los chicos. Las niñas sienten mayor miedo al error, pues temen ser tratadas en inferioridad. Estudios previos relacionados con la transmisión de los géneros en la escuela revelan cierta diferencia de trato y de comportamiento hacia niñas y niños, con una tendencia a la infravaloración de los estereotipos femeninos que se traduce en un grado menos de participación de las niñas en las aulas (Subirats y Brullet, 1988).

Objetivos

La presente investigación empírica tiene como objetivo primordial analizar las diferencias de habla entre alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato, partiendo de su opinión sobre la existencia de estereotipos de género y sexismo en la sociedad.

Entre los objetivos secundarios se encuentran los siguientes:

1. Demostrar la persistencia de estereotipos de género entre el alumnado.
2. Analizar la presencia del sexismo en el material escolar actual.
3. Analizar las diferencias en los rasgos no verbales entre chicos y chicas de ESO y Bachillerato.
4. Estudiar la ocupación de espacios recreativos y académicos en relación a ambos sexos.
5. Estudiar las relaciones interpersonales entre sujetos del mismo sexo y compararlas con sus opuestos.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se han utilizado dos instrumentos de recogida de datos:

1. Un cuestionario autoadministrado entregado al alumnado que devolvió cumplimentado. Está compuesto por preguntas cerradas y abiertas posteriormente codificadas. Este cuestionario se centra en el estudio de la persistencia de estereotipos de género y de sexismo en la sociedad, así como el uso sexista del lenguaje.
2. Observaciones directas centradas en el ámbito del lenguaje. A lo largo del período de prácticas se ha ido recopilando información sobre las formas de expresión y vocabulario escogido por los y las alumnas. Dentro de estas observaciones, destacan:
 - 2.1 Debates globales. En concreto, se han llevado a cabo un total de siete debates en cursos de segundo de ESO a segundo de Bachillerato, incitando a la comunicación e intercambio de pareceres entre compañeros y compañeras.
 - 2.2 Actividades lúdicas. Al asistir y realizar las distintas tutorías de segundo de ESO, se han podido preparar juegos y actividades de comprensión, colaboración y competición, analizando los distintos comportamientos y reacciones verbales.
 - 2.3 Observaciones durante los períodos recreativos en el aula y los intercambios de clase. Se trata de la franja de tiempo y espacio en la que más libres se sienten, por

estar rodeados de sus semejantes con los que mantienen relaciones de amistad que permiten, en principio, el intercambio atrevido de pareceres.

Todos estos procedimientos han permitido la recogida de datos cuantitativos y cualitativos para el estudio y sus consecuentes conclusiones.

Para la recogida de datos se solicitó permiso a la dirección del centro, así como a las familias, a quienes se les envió un escrito, pidiendo la autorización de participación de sus hijos e hijas.

El cuestionario recoge las respuestas de 139 alumnas y alumnos de edades comprendidas entre los catorce y los dieciocho años. En concreto, nos encontramos con 75 mujeres y 64 hombres. Lo cursos comprenden segundo (15 alumnas y 12 alumnos), tercero (8 alumnas y 6 alumnos) y cuarto de ESO (21 alumnas y 19 alumnos) así como segundo de Bachillerato (31 alumnas y 27 alumnos).

Resultados y discusión.

Para realizar este estudio se ha partido de una serie de consideraciones e investigaciones teóricas, así como de la experiencia narrada y del reflejo institucional e histórico del papel de las mujeres en la sociedad y en el lenguaje. Los presupuestos teóricos se han complementado con los casos prácticos examinados en un I.E.S de Cantabria a través de la obtención de datos cuantitativa (cuestionario) y de la observación cualitativa (recogida en un cuaderno de campo). Dichos datos se recabaron del 24 de enero al 6 de abril de 2022. El alumnado sometido al estudio comprendía cursos de ESO y Bachillerato. El estudio ha revelado que sí existen diferencias de pensamiento y de habla entre los y las jóvenes. A través del cuestionario se ha demostrado que los conocimientos, experiencias, perspectivas y objetivos difieren sobremanera de un género a otro; y la observación directa ha contrastado las diferencias lingüísticas de cada grupo, que no solo engloba al léxico, sino que abarca otros campos extralingüísticos.

Mediante el cuestionario, se extrae la inclinación de las chicas hacia carreras de sanidad, idiomas y educación; mientras que los chicos prefieren profesiones STEM o deportes. Además, se percibe un claro desconocimiento del alumnado hacia el ámbito del lenguaje inclusivo y, en bastantes ocasiones, un cierto recelo hacia su uso.

Por su parte, la observación directa en clase y en los tiempos recreativos ha permitido que los y las estudiantes establezcan relaciones conversacionales más libres y espontáneas, logrando así obtener rasgos significativos de los distintos estilos de habla. Ello ha permitido concluir con la distinción de dos estilos propios con características opuestas y en las que el masculino detenta un mayor privilegio e incluso es premiado frente al estilo femenino, el cual es discriminado e incluso ridiculizado.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Dados los datos obtenidos, es evidente que el sesgo de género está muy presente en el ámbito educativo. El papel de la educación es esencial a la hora de construir una ciudadanía crítica y responsable. Y el lenguaje es el cimiento que desarrolla y reviste las concepciones sociales del

mundo; por ello, esta investigación ha puesto el foco en las diferencias discursivas entre hombres y mujeres. El siguiente paso en la práctica docente es transformar la lengua en un instrumento de diálogo e inclusión y no en un arma de desigualdad y discriminación. ¿Cómo empleamos la lengua? ¿De qué manera analizamos los estilos discursivos? ¿Qué fines lingüísticos en cuanto al tratamiento de niños y de niñas o de diferencias de género muestran los libros de texto o los recursos didácticos que empleamos como docentes?

La finalidad última es motivar la auto-observación pedagógica y la puesta en práctica de las múltiples técnicas de empleo del lenguaje inclusivo. Esta reflexión personal implica, a su vez, el reconocimiento y respeto de los estilos discursivos femeninos en el aula, propiciando así la valoración del papel de la mujer y el reconocimiento crítico de los ámbitos considerados y tratados por las mujeres, censurando la burla y evitando el victimismo.

Por otro lado, parte de esta educación en torno a los usos lingüísticos debería centrarse en el debate en torno al lenguaje sexista y los estereotipos de género que se exhiben en la publicidad, la prensa, el mundo del cine, los libros y cómics, los refranes, los cuentos infantiles, los diccionarios, las canciones y la televisión, que inciden de manera trascendental en las valoraciones y elecciones que esgrimen los y las adolescentes sobre su género opuesto.

Para poder respetar las identidades masculina y femenina, así como las nuevas identidades que puedan surgir, deben apreciarse de forma positiva los estilos discursivos que nombran a unas y a otros. Puesto que el uso del lenguaje puede suponer la reproducción o el cambio en la manifestación del hombre y de la mujer en nuestra sociedad. Es tarea nuestra, y solo nuestra, el emplear una paleta de estilos que nombren, respeten y llenen de color al lienzo del lenguaje, puesto que, pese a las sentencias paremiológicas, las diminutas cadenas de las tradiciones y de las costumbres sí, son demasiado delgadas para sentirlas, pero nunca demasiado fuertes para romperlas.

Referencias bibliográficas.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Graó.

Bengoechea, M. (2003a). *Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal*. Emakunde.

Bengoechea, M. (2003b). *El lenguaje instrumento de igualdad*

Bengoechea, M. (2004). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género*. BFA-DFB.

Bengoechea, M. (2005). *Sexismo y androcentrismo en los textos administrativo-normativos*

- Fernández Poncela, A. M. (2011). Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista De Antropología Experimental*, (11), 317-328.
- García Mouton, P. (1999). *Cómo hablan las mujeres*. Arco Libros.
- Heredero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata, S. L.
- Lledó Cunill, E. (2013). *Cambio lingüístico y prensa: problemas, recursos y perspectivas*. Laertes.
- Martín Barranco, M. (2019). *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Catarata.
- Martín Barranco, M. (2020). *Mujer tenías que ser. La construcción del femenino a través del lenguaje*. Catarata.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2018*.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de cultura. Instituto de la mujer.
- Tusón Valls, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1), 138-151. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc> (fecha de acceso: 07/08/2022).

2.1.2 LA INFLUENCIA DE SKOLAE EN EL USO DE LENGUAJE INCLUSIVO EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Magdalena Romera (Universidad Pública de Navarra, España); Rosa M^a Lezaun (Universidad Pública de Navarra, España)

Resumen y palabras clave

El propósito de este estudio es evaluar los resultados del programa de coeducación Skolae en las percepciones, actitudes y uso del lenguaje inclusivo entre docentes de secundaria de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, se recogieron datos en tres centros públicos con diferentes grados de implementación del programa. Los resultados muestran que la exposición del profesorado a Skolae es la variable que influye de manera más clara en la percepción, actitud y comportamiento del profesorado ante la inclusividad lingüística.

Palabras Clave: Lenguaje inclusivo; Sexismo lingüístico; Coeducación; Skolae.

Introducción

El programa de coeducación Skolae (Gobierno de Navarra, 2019), fue puesto en marcha en 2017 en los centros educativos de la comunidad navarra. A pesar de la oposición mostrada por grupos contrarios a la inclusión de la perspectiva de género en la educación, en este momento más de 200 centros públicos y concertados de todos los niveles educativos lo han implementado, y un gran número de docentes se han formado en el mismo para adaptar su docencia.

Skolae se suma a otros recursos de coeducación en el estado español que incluyen el derecho a la igualdad de niños y niñas y coordina formación y actuaciones de profesorado y centros a través de un programa de actuación global.

Comunicación incluyente en el aula y comunicación.

La comunicación sexista transmite y perpetúa una ideología que discrimina e invisibiliza a las mujeres en la sociedad (Romera 2015). El uso de este lenguaje se enmarca en un modelo tradicional de sociedad construido desde el androcentrismo, en el que los hombres históricamente han ocupado el espacio público y las posiciones de poder. La estructura social actual se pone en entredicho por estar cimentada en el patriarcado y en un discurso que discrimina e invisibiliza lo femenino.

Nuestra investigación parte de la teoría social del lenguaje en la que el discurso se considera no sólo vehículo para significar la realidad, sino herramienta de cambio y construcción social (Graddol y Swann, 1989). Tras el discurso subyacen percepciones e ideologías que transmiten y perpetúan las inequidades sociales, y en concreto, las relativas al género; hacen que se sigan manteniendo los estereotipos sexistas (Bengoechea, 2019). Estas teorías plantean una reflexión sobre cuáles son las formas y los significados sexistas, que cotidianamente sitúan al sujeto masculino en el centro discursivo y relegan a las mujeres a posiciones subordinadas (Lledó, 2009). El lenguaje es el instrumento necesario para la construcción de la sociedad, el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre cómo se transmite una visión de la realidad que invisibiliza a las mujeres.

En este contexto, la escuela tiene una importante función social y es uno de los agentes principales en el proceso de socialización de las y los jóvenes (Martínez, 2012). Por tanto, es necesario implicar a la comunidad educativa en el cambio social. El uso de un lenguaje incluyente en el aula, especialmente por el profesorado de lengua castellana –como especialistas –, invita al alumnado a la reflexión sobre ella y, por tanto, al desarrollo del pensamiento crítico sobre la sociedad que se quiere construir.

La coeducación se entiende como el proceso de educar a niños y niñas desde la igualdad, sin sesgo androcéntrico, haciendo que sean visibles por igual y mostrando referentes de ambos géneros en todas las áreas de aprendizaje (Lledó, 2016). El programa Skolae propone que el alumnado adquiera las competencias necesarias para crear un proyecto de vida autónomo, desde la libertad y la igualdad de oportunidades, sin condiciones de género, raza, religión etc. Para ello, se marcan tres objetivos: cumplir con la normativa de igualdad en el sistema educativo; analizar, corregir y compensar actitudes y comportamientos que no conducen a la igualdad; y mostrar e identificar los que ayuden en su consecución (Departamento de Educación de Gobierno de Navarra, 2017).

Los objetivos se concretan en cuatro ejes de aprendizaje: desarrollar un aprendizaje crítico frente a la desigualdad, previniendo las violencias machistas. Solo desde la reflexión se pueden evitar actitudes y comportamientos, también en la lengua. Reforzar la autonomía e independencia personal del alumnado. Poner en valor el liderazgo y la participación social. En este sentido, dar visibilidad a las mujeres mediante el discurso es necesario para poder llevar a cabo los aprendizajes dos y tres. Y por último, construir modelos de relaciones afectivo-sexuales en igualdad para cuyo fomento se hace imprescindible un uso igualitario del lenguaje. La comunicación no sexista es por tanto esencial para poder implementar Skolae.

Este estudio presenta una aproximación a los resultados de Skolae, desde el punto de vista de su repercusión en el uso de lenguaje inclusivo en el profesorado de lengua, en la etapa de educación secundaria.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es comprobar la relación entre la formación Skolae y el cambio en percepciones y uso de una comunicación más incluyente. El lenguaje inclusivo no es una de las metas explícitas de Skolae, sin embargo, puesto que se trata de una herramienta transversal que atraviesa todos los ejes y la propia formación del profesorado, el programa también puede influir en este aspecto. Comprobar si la exposición a Skolae favorece una práctica del lenguaje inclusivo será especialmente relevante para constatar si el programa puede ser un referente en coeducación en todos los aspectos y ayudará a los centros a tomar decisiones sobre su adopción. La implementación tan reciente de Skolae hace que hasta el momento no haya habido demasiada investigación sobre sus resultados. El presente estudio contribuye también a paliar esta ausencia.

Metodología

Seis docentes de tres centros educativos con diferentes grados de exposición al programa Skolae participaron en el estudio, dos docentes por cada uno de los centros. El centro 1 (C1) no estaba adherido al programa, el Centro 2 (C2) llevaba tres años en el programa y el centro 3 (C3) cinco. Todo el profesorado participante pertenecía a la especialidad de lengua castellana. Se contó con

muestra paritaria en cuanto, a hombres (H) y mujeres (M), de edades comprendidas entre los 28 y los 56 años (Cf. Tabla 1).

Tabla 1

Profesorado participante en el estudio

Docente	Sexo	Edad	Centro	Red Skolae	Formación Coeducación	Formación Lenguaje Inclusivo	Conoce Guías
P1	M	48	C1	No	Sí	Sí	Sí
P2	H	41	C1	No	Sí	No	Sí
P3	M	50	C2	3 años	Sí	No	Sí
P4	M	28	C2	3 años	Sí	Sí	Sí
P5	M	36	C3	5 años	Sí	No	Sí
P6	H	56	C3	5 años	Sí	Sí	Sí

El profesorado contestó a un cuestionario de 32 afirmaciones sobre lenguaje inclusivo. Adicionalmente, se hizo una recogida de datos sobre el uso del lenguaje inclusivo por el profesorado en el aula, a través de las grabaciones de dos sesiones por participante. En cuanto a la producción escrita, se observó a partir de los textos del profesorado en *Classroom*. Finalmente, para poder contrastar los resultados obtenidos con las percepciones cualitativas del profesorado, se realizó un grupo de discusión fuera del aula.

Resultados y Discusión

Dada la pequeña muestra de participantes, los resultados no resultan representativos, pero muestran una tendencia que deberá ser comprobada con estudios posteriores.

Cuestionario

El objetivo del cuestionario fue observar si las percepciones, actitudes y motivaciones del profesorado de centros de la red Skolae eran más favorables ante el lenguaje inclusivo. Cada afirmación del cuestionario se contestó en una escala del 1 al 4, siendo el 1 el menor grado de acuerdo y el 4 el que más.

Los resultados indicaron que el profesorado de C1 que no participa en Skolae presentaba las actitudes menos favorables, frente al profesorado de C2 y C3 quienes presentan resultados muy favorables, muy similares en ambos casos y bastante superiores a C1. La persona que presentaba una actitud considerablemente menos favorable fue P1, mujer de C1, mientras que P4, varón de C2 presentaba una actitud totalmente favorable (Cf. Tabla 2).

Tabla 2

Puntuación total del profesorado en respuestas al cuestionario

Participante	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Puntuación	32	77	99	102	96	91

Las respuestas no variaron en función del sexo. La profesora P1 mostró actitudes y percepciones muy poco favorables, considerando que el lenguaje no es sexista, sino que lo es cuando contiene mensajes sexistas y por tanto es la que se mostró menos inclinada a su uso. El resto de participantes, especialmente de los centros C2 y C3 no presentaron diferencias. Sí se observó que el profesor más joven (P4) es el que presentó una actitud más favorable.

El profesorado de C2 y C3 estuvo de acuerdo en la existencia de sexismo lingüístico como tal frente a P1 y P2. Al igual en C2 y C3 se mostraron actitudes positivas de forma más contundente y se percibió el uso del lenguaje sexista como algo cotidiano, integrado en sus discursos de aula y para el que era necesario educar al alumnado. Con respecto a la percepción del propio uso de este lenguaje, también obtuvo una mayor puntuación el profesorado de C2 y C3. Por lo tanto, la exposición al programa Skolae frente a la no exposición presenta una influencia positiva en el profesorado.

Los discursos orales y escritos en el aula

Para comprobar si las percepciones de empleo de lenguaje inclusivo eran coincidentes con la realidad de uso, se realizaron grabaciones de audio en el aula. Además, se analizaron algunos textos dirigidos al alumnado. Se tuvieron en cuenta las expresiones lingüísticas inclusivas recomendadas en las guías de lenguaje paritario institucionales.

Para el cálculo de los porcentajes en los discursos orales y escritos, se analizaron todas las sesiones grabadas y los textos facilitados por cada docente. Se computó el uso de las expresiones lingüísticas observadas en cada uno de los discursos y posteriormente se obtuvo un porcentaje de uso.

Como se puede observar en la Tabla 3, los resultados del profesorado de C2 y C3 son superiores al de C1 en todos los casos. Mientras que P1 y P2 oscilan entre un 13% y un 21% de uso escrito, el profesorado de C2 y C3 presenta porcentajes entre un 34% y un 50%. En este caso, los datos muestran una relación clara entre la exposición al programa Skolae y la utilización de marcas inclusivas.

Tabla 3

Porcentajes de uso de marcas de lenguaje inclusivo en el discurso en el aula

	CENTRO NO SKOLAE		CENTROS SKOLAE			
	C1		C2		C3	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Discurso Oral	20%	20%	37%	45%	50%	46%
Texto escrito	13%	21%	34%	37%	46%	44%

Se observó que el profesorado no hizo distinciones al dirigirse al alumnado, tratando de evitar el masculino genérico. Sin embargo, al referirse a profesiones, fue el profesorado de C2 y C3 quien utilizó las formas duales. Se encontraron los mismos resultados para el uso de sustantivos genéricos, la alternancia de femenino y masculino y la sustitución de pronombres masculinos por genéricos.

El sexo no fue un factor determinante, P2 y P4 (hombres) presentaron un uso de lenguaje inclusivo superior con respecto a las profesoras de sus mismos centros P1 y P3. La edad en cambio sí mostró que cuanto más joven, mejor actitud y un empleo sustancialmente mayor en el discurso.

Las percepciones y actitudes vistas en el cuestionario parecen corresponderse con la frecuencia de uso, el profesorado perteneciente al centro pionero en Skolae es quien obtiene un mayor porcentaje de uso de lenguaje inclusivo. Asimismo, presenta percepciones más realistas del propio uso en el aula.

Grupo de discusión

Las opiniones vertidas en las discusiones están en consonancia con las respuestas al cuestionario. El sexismo en el lenguaje, razones para usar lenguaje inclusivo, y si este constituye o no una herramienta necesaria para promover el cambio social fueron los ejes de la discusión. Como ya se preveía, hubo posturas opuestas con respecto a la existencia o no del lenguaje sexista. P1 afirmaba que era el contexto y la intencionalidad lo que producían las situaciones de sexismo, tal y como apuntaba en las respuestas del cuestionario. Igualmente, P2 consideraba que determinadas expresiones o discursos son sexistas porque están marcados por el sexismo histórico y social, pero no porque el lenguaje lo sea propiamente. En el lado opuesto, se encontraba el profesorado Skolae. P6 consideraba que el lenguaje mostraba una realidad androcentrista y se debía identificar y hacer evidente para poder evitarlo. A su vez, P2 y P3 apuntaban a los prejuicios y estereotipos inherentes al lenguaje que discriminan a la mujer frente al hombre y P5 afirmaba que un lenguaje que no visibiliza a la mujer es sexista porque condiciona la manera de expresar la realidad y, por tanto, la construcción social. Un aspecto en el que todo el profesorado estuvo de acuerdo fue en que el uso del lenguaje inclusivo no debe entorpecer la comunicación, ni debe ser incorrecto o forzado, pero a diferencia de P1 y P2, el resto matizaba que, aun así, el lenguaje paritario debe estar presente en los discursos.

Conclusiones y propuestas de mejora

Se puede concluir que Skolae influye positivamente en el profesorado, en cuanto que mejora sus percepciones y actitudes ante el lenguaje inclusivo, e incrementa su uso en el aula de manera proporcional a su exposición.

Se observa también que cuanto más favorables son las percepciones, mayor uso de este lenguaje se produce. Así la profesora P1, fuera de la red Skolae, fue la persona menos favorable ante el lenguaje inclusivo, y obtuvo un menor porcentaje de uso. Igualmente, P2 presenta una actitud relativamente favorable y ello resulta en consonancia con un empleo bajo del lenguaje paritario en el discurso.

El resto del profesorado, perteneciente a centros Skolae y formado en coeducación y /o lenguaje inclusivo mostró unas percepciones y actitudes más favorables, empleando más lenguaje inclusivo quien más tiempo llevaba en el programa.

Referencias Bibliográficas

Bengoechea, M. (17 de enero de 2019). *Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo*. Seminario: El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación,

- necesidad y posibilidades. Centro de Estudios Políticos e Institucionales, Ministerio de la Presidencia. Madrid.
- Departamento de Educación de Gobierno de Navarra. (2017). *Skolae un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. Gobierno de Navarra.
- Gobierno de Navarra (2012). *Guía de Comunicación*.
- Graddol, D.y Swann, W. (1989). *Gender Voices*. Wiley.
- Lledó Cunill, E. (2016). Lengua, literatura y coeducación, *Filanderas. Revista Interdisciplinar de estudios feministas* 1, 61-76.
- Lledó Cunill, E. (2012). *De lengua, diferencia y contexto*. Gobierno de Navarra.
- Martínez, A. G. (2012). La correlación de intereses: Las funciones sociales de la educación. En *Sociedad, familia, educación: una introducción a la Sociología de la Educación*, pp. 67-79. Tecnos.
- Parlamento de Navarra y Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (2019). *Guía del Lenguaje Inclusivo*. COCEMFE.
- Romera, M. (2015). The transmission of gender stereotypes in the discourse of public educational spaces. *Discourse & Society*, 26(2), 205-229.

2.1.3 LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

*María Cabrera Gómez (Universidad de Granada, España); Luis Martínez-Izquierdo (Universidad de Granada, España); Magdalena Jiménez Ramírez (Universidad de Granada, España) **

Resumen y palabras clave:

Investigaciones recientes muestran como los sistemas de FP siguen reproduciendo desigualdades de género. Sin embargo, la evidencia científica es escasa y fragmentada.

Esta revisión sistemática de la literatura, a través de un análisis temático de resultados y conclusiones de referencias recopiladas siguiendo PRISMA en las bases de datos de WoS y Scopus sistematiza la evidencia acerca de la reproducción de desigualdades y la transferencia de roles de género y estereotipos profesionales en los procesos de creación de las identidades profesionales en los sistemas de FP.

Los resultados concluyen que la reproducción de las desigualdades y los sesgos y roles de género en la FP se articulan en torno a cuatro temáticas fundamentales: estereotipos de género en la elección y el acceso, la configuración de programas formativos marcados por estereotipos profesionales y sexistas y la insuficiente sensibilización en igualdad de género presente dentro de la comunidad educativa.

Formación Profesional/ Revisión sistemática/ Desigualdad de género/ Roles de género

Introducción

Investigaciones recientes muestran como los sistemas de formación profesional (FP) siguen reproduciendo desigualdades de género en aspectos como el acceso y la segregación de itinerarios (Villar-Aguilés & Obiol-Francés, 2021) o la creación de identidades profesionales fundamentadas en los patrones y sesgos de género del mercado laboral (Lamamra, 2017).

La FP debe trabajar para revertir y paliar esta situación y convertirse en herramienta de cambio. En España, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional establece entre sus principios generales la “eliminación de los estereotipos profesionales y sesgos de género en las opciones formativas profesionales” (p. 19). En la misma línea, establece como objetivo general:

El fomento de la igualdad efectiva de oportunidades entre las personas en el acceso y desarrollo de su proceso de formación profesional para todo tipo de opciones profesionales, y la eliminación de la segregación formativa existente entre mujeres y hombres (p. 22).

Asimismo, promueve la incorporación en el currículo de contenidos vinculados a “la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (p. 27) y “la provisión de orientación profesional que facilite

a las personas, a lo largo de la vida, la toma de decisiones en la elección y gestión de sus carreras formativas y profesionales, combatiendo los estereotipos de género” (p. 22).

En la misma línea se pronuncian los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): 4 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos) y 5 (lograr la igualdad entre los géneros) (ONU, 2015). Para los sistemas de FP, la ONU (2015) incluye como metas “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza” (p. 19), “aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género” (p. 21) o “poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres” (p. 20).

Ante esta realidad contextual y ante la fragmentación del campo de estudio, se hace imprescindible la sistematización de la evidencia científica acerca de la reproducción de sesgos de género y transferencia de roles de género y estereotipos profesionales en los sistemas de FP. Para ello, esta investigación desarrolla una revisión sistemática de la literatura científica (RSL).

Objetivos

El objetivo principal es analizar la evidencia científica sobre la reproducción de sesgos de género y la asignación de roles de género a través de las trayectorias formativas en los sistemas reglados de FP. Consecuentemente, los objetivos de investigación que guían esta RSL son los siguientes:

- Sistematizar la evidencia sobre la reproducción de los sesgos, roles de género y estereotipos profesionales en la adquisición de las identidades profesionales en los sistemas de FP.
- Sistematizar la evidencia sobre la respuesta de la comunidad educativa ante los estereotipos profesionales de género.

Metodología

Para garantizar la transparencia, fiabilidad y replicabilidad de esta RSL se ha seguido el protocolo PRISMA (Page et al., 2021).

El ámbito de este estudio abarca artículos y capítulos de libro en español e inglés indexados en las bases de datos de Web of Science-All Database y Scopus entre el 01/01/2010 y el 10/03/2023, comprendiendo la etapa histórica correspondiente a la cuarta ola de feminismo, iniciada en los comienzos de la segunda década del siglo XXI (Barriga, 2020; Chamberlain, 2017).

Tras una prospección, la ecuación de búsqueda quedó configurada de la siguiente forma: [“Topic “vocational education” OR “vocational training” OR “vocational education and training” OR “apprenticeship*”] AND [Topic “gender role*” OR “femininit*” OR “gender stereotype*” OR “masculinit*” OR “stereotypical belie*”].

La primera búsqueda arrojó un resultado de 201 documentos (104 WoS y 97 Scopus). A continuación, se aplicaron los criterios de exclusión, dejando un total de 66 referencias en WoS

y 60 en Scopus. Tras eliminar duplicados, el total de documentos dentro del cuerpo de la RSL quedó constituido por 87 documentos. Finalmente, la revisión de resúmenes dejó un resultado final de 78 referencias.

El análisis del contenido de dichas referencias se realizó a través de Nvivo 12 Plus, mediante un análisis temático reflexivo (TA). Braun y Clarke (2021) definen el TA como un método para desarrollar, analizar e interpretar patrones en un conjunto de datos cualitativos, que implica procesos sistemáticos de codificación de datos para desarrollar temas y que consta de cinco fases: familiarización con el conjunto de documentos, generación preliminar de temas, revisión, definición de temas y redacción de resultados.

Resultados y discusión

A lo largo del TA del cuerpo documental se han configurado diferentes temáticas preliminares. En primer lugar, encontramos la reproducción de estereotipos de género en lo que respecta a la elección de la rama profesional. Existe una tendencia predominante de los estudiantes varones hacia profesiones más técnicas, mejor remuneradas y más valoradas socialmente (Sánchez-Martín et al., 2023). En cambio, las estudiantes tienden a elegir profesiones basadas en la ayuda a otras personas, con menor prestigio social y con menores posibilidades de inserción laboral (Blanco-García et al., 2017; Sánchez-Martín et al., 2023). Según Struthers y Strachan (2019), las principales barreras que limitan la matriculación de las jóvenes en cursos de FP “masculinos” son: la influencia de los estereotipos de género y la incoherencia con la identidad femenina, la falta de información sobre la FP y sobre cursos de dominio masculino y por último, la intimidación y acoso. Esta realidad llega incluso al punto de producir escasez de mano de obra en trabajos manuales (Bryant & Jaworski, 2011; Ward, 2018).

En lo que respecta a la formación, tal y como concluyen Sevilla et al. (2019) las diferencias de género se producen de una forma más sutil que en el pasado en dos niveles: mediante discursos aparentemente inclusivos pero que, al restar importancia al género del alumnado, enmascaran los obstáculos existentes para la incursión de estudiantes mujeres en determinadas áreas y a través de microprácticas que reproducen creencias estereotipadas de género. Los programas formativos siguen marcados por unos estereotipos profesionales que dificultan la participación de estudiantado del género opuesto y perpetúan los sesgos de género (Marino-Fernández & Rial-Sánchez, 2019). En determinadas profesiones estereotipadas, como la peluquería, siguen transmitiendo normas de feminidad, donde a las estudiantes se les enseña a gestionar sus emociones y a subordinarse a los clientes sin cuestionar las estructuras de poder imperantes (Klope & Hedlin, 2023). Asimismo, la configuración de estos programas no tiene en cuenta las circunstancias históricas y contextuales de la mujer, obviando cuestiones como la conciliación y empujando al abandono de las trayectorias formativas (Blanco García et al., 2017).

La persistencia de estereotipos profesionales y sesgos de género en los programas formativos de la FP conllevan numerosas dificultades para el estudiantado. Por un lado, el acceso de la mujer a profesiones masculinizadas supone un reto mayúsculo para este colectivo (Ferm & Gustavsson, 2021). Ferm y Gustavsson (2021) señalan, tras un conjunto de entrevistas a alumnas de FP que habían cursado sus prácticas en profesiones masculinizadas, la reproducción de tres estrategias de adaptación: actuar como si el género no importara, actuar como chicos y actuar

con dureza y bromeando. Las alumnas no veían ningún problema en ser chicas, pero actuaban como chicos para poder luchar contra estructuras y prejuicios de género implícitos, difusos y ocultos en las industrias dominadas por hombres. Las autoras concluyen que en estos procesos de adaptación se forma una “identidad profesional de género”, demostrando que la formación de la identidad de las estudiantes es un doble proceso complejo, en el que las identidades profesionales y de género se forman simultánea y paralelamente en el lugar de trabajo dominado por hombres (Ferm & Gustavsson, 2021). Butler y Charles (2012) concluyen que incluso en estudios feminizados como la hípica, persisten roles antiguos masculinizados que obligan a la mayoría a perseguir características corporales más propias de los hombres, sufriendo así lo que se conoce como “masculinidad torturada”. Por otro lado, los discursos sobre feminidad en las áreas de la FP con presencia mayoritaria de mujeres excluye a una parte de esas mujeres que no se identifican con esos estereotipos (Hegna, 2017).

En lo que respecta a los estudiantes varones, su participación en profesiones feminizadas, como la Educación Infantil también conlleva conflictos personales con su identidad de género, tales como la burla o la falta de coherencia con la propia identidad (Aavik & Ümarik, 2020; Ward, 2018). Concretamente, en los ciclos de Educación Infantil la identidad profesional de las cuidadoras está fuertemente determinada por estereotipos de género ligados a la imagen de mujer-madre (González-Castro & Torres-Anticura, 2022),

Finalmente, la última temática de esta RSL es la insuficiente sensibilización en igualdad de género de la comunidad educativa. Umarik y Aavik (2020) concluyen que el profesorado tiende a reproducir estereotipos de género mediante tres estrategias: la atribución de diferentes capacidades e intereses a profesores y estudiantes femeninos o masculinos (Baadte, 2020); el hincapié en que las chicas son más débiles y la validación del “sostén de la familia” para justificar los puestos masculinos como mejor pagados (Umarik y Aavik, 2020). Por otro lado, los entornos de prácticas del estudiantado continúan siendo reacios al cambio, perpetuando estereotipos laborales y sesgos de género (Marino-Fernández & Rial-Sánchez, 2019). A modo de ejemplo, Wiest y King-White (2013) señalan la presencia de especulaciones, insinuaciones inapropiadas y chauvinismo cuando las estudiantes consiguen tener éxito en funciones tradicionalmente asociadas a los hombres.

Conclusiones y propuestas de mejora

Los resultados preliminares de esta RSL permiten sistematizar la evidencia sobre la reproducción de roles, sesgos y estereotipos de género en los sistemas de FP. Las diferentes subtemáticas del análisis se agrupan en torno al acceso desigual, la configuración de programas formativos marcados por estereotipos profesionales y sexistas, y la insuficiente sensibilización en igualdad de género presente dentro de la comunidad formativa.

Los resultados son fundamentales para configurar las acciones de consecución de los objetivos planteados en la reforma de la FP española iniciada con la Ley Orgánica 2/2022. De este modo, pondremos fin a dinámicas de reproducción de desigualdades de género en la FP, especialmente en ciclos feminizados como la FP de Educación Infantil o masculinizados como la Soldadura, impulsando el cambio social.

Referencias bibliográficas.

- Aavik, K., & Ümarik, M. (2020). The 'exceptional male teacher' and the 'vulnerable male student': Constructions of men and masculinities in vocational education and training in Estonia. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(1), Article 1.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1586751>
- Baadte, C. (2020). Effects of counterstereotypic training on preservice teachers' assessment of students' academic performance. *Social Psychology of Education*, 23(4), 1003–1022.
<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09562-2>
- Barriga, N. A. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: La cuarta ola. *Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121–146.
<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Blanco-García, M. M., Ramos-Pardo, F. J., & Sanchez-Antolin, P. (2017). Analysis of the motivations, support and difficulties of women participating in vocational training courses. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 861–877.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50500
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications, Limited.
<https://books.google.es/books?id=25lpzgEACAAJ>
- Bryant, L., & Jaworski, K. (2011). Gender, embodiment and place: The gendering of skills shortages in the Australian mining and food and beverage processing industries. *Human Relations*, 64(10), 1345–1367. <https://doi.org/10.1177/0018726711415130>
- Butler, D., & Charles, N. (2012). Exaggerated femininity and tortured masculinity: Embodying gender in the horseracing industry. *Sociological Review*, 60(4), 676–695.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02129.x>
- Chamberlain, P. (2017). Introduction. In P. Chamberlain (Ed.), *The Feminist Fourth Wave: Affective Temporality* (pp. 1–19). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-53682-8_1
- Ferm, L., & Gustavsson, M. (2021). Gendered Vocational Identities—Female Students' Strategies for Identity Formation during Workplace-Based Learning in Male-Dominated Work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 334–354.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.4>
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, J., Paíno-Quesada, S., & Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61–68.
<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- González-Castro, C., & Torres-Anticura, B. (2022). Preservice Preschool Teachers's Professional Identity from a Chilean Regional Public University through their Autobiographies. *Revista Educación*, 46(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>

- Hegna, K. (2017). Conflicts, competition and social support in female-dominated vocational education—breaking or reaffirming stereotypical femininity? *Journal of Vocational Education and Training*, 69(2), 196–213. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1303783>
- Klope, E., & Hedlin, M. (2023). Always happy: An ideal is reproduced and challenged in hairdresser vocational education and training. *Journal of Education and Work*. <https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2174957>
- Lamamra, N. (2017). Vocational education and training in Switzerland: A gender perspective. From socialisation to resistance. *Educar*, 53(2), 379–396. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.863>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2022, BOE-A-2022-5139 43546 (2022). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Marino-Fernández, R., & Rial-Sánchez, A. (2019). Assessment of the training needs demanded by women undergoing or who have completed vocational training cycles in masculinized professional families: The case of Galicia. *EDUCAR*, 55(1), 251–272. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.890>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Page, M. J., McKenzie, J. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- [Sánchez-Martín, M., Corral-Robles, S., Bastida, M. C. L., & González-Gijón, G. \(2023\). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educacion*, 2023\(399\), 11-37. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560)
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo*, 56(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Umarik, M., & Aavik, K. (2020). Gender Segregation in Estonian Vocational Education and Training Through the Eyes of Stakeholders. *Vocations and Learning*, 13(2), 197-214. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09237-w>
- [Villar-Aguiles, A., & Obiol-Frances, S. \(2021\). Itinerarios generizados en Formación Profesional Básica. Resultados de un estudio en centros educativos valencianos. *Recerca*, 26\(1\), Article 1. https://doi.org/10.6035/RECERCA.2021.26.1.8](https://doi.org/10.6035/RECERCA.2021.26.1.8)
- Ward, M. R. M. (2018). Acceptable Masculinities: Working-Class Young Men and Vocational Education and Training Courses. *British Journal of Educational Studies*, 66(2), Article 2. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1337869>

Wiest, A., & King-White, R. (2013). Selling out (in) sport management: Practically evaluating the state of the American (Sporting) Union. *Sport Education and Society*, 18(2), 200-221.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.558571>

2.1.4 COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN NO SEXISTA EN ÁMBITOS TÉCNICO PROFESIONALES A TRAVÉS DE CÓDIGOS DEVELADOS EN LA COTIDIANIDAD DEL AULA

Ángela Tamayo Pastén (Neurogest, Corporación Rojas Palavecino, Chile)

Resumen y palabras clave:

Este artículo se centra en los códigos que subsumen los discursos de la comunidad docente en la cotidianidad del aula y como éstos reflejados en los sentires respecto a las desigualdades que generan en el estudiantado de un colegio industrial destinado a la educación técnica hacen sospechar la existencia de brechas respecto a lo que la comunidad docente percibe como sexismo y lo que siente el estudiantado. En esta investigación cualitativa se presenta como estudio de caso del interaccionismo simbólico, de la comunidad docente de un colegio industrial, reflejado en el grado de comprensión y apropiación a partir de categorías que han surgido tanto de la teoría como del activismo. La metodología de teoría fundamentada permite la construcción teórica desde una mirada compleja e interseccional apelando a la justicia social, mediante datos para la construcción de códigos donde conviven contextos inclusivos, multiculturales, diversos y la gestión desigual del currículum en la formación en áreas técnico-profesionales. Los datos obtenidos aportan códigos que buscan enriquecer las reflexiones y desafíos acerca de los lineamientos en esta materia para la construcción de políticas públicas que consideren la urgencia de dejar de mirar el tema como un tema de “otras” más allá del análisis teórico y empoderar a las comunidades educativas, mediante la reflexión y construcción situada. Este estudio es parte de una investigación postdoctoral iniciada en 2022.

Educación Técnica, Sexismo, Políticas Públicas

Introducción

La revisión teórica que sustenta esta investigación, que es parte de un proyecto de estudio postdoctoral a través, de la Organización de Estados Iberoamericanos OEI; permite avizorar la tajante diferencia que hay entre quienes se consideran dentro del sistema y con el derecho a tratar a otras y otros como disidencia frente a temáticas de derechos de género, y la dinámica real y compleja expresada en el activismo feminista pero también en la cotidianidad del estudiantado.

Lo anterior nutre la discusión y la enriquece de perspectiva aportando datos y categorías de análisis que reflejan la dinámica social que subsume el sexismo, y segundo, porque indaga más allá del análisis de conceptos y/o constructos académicos sobre lo que es sexismo “en lo que es, pero que no se percibe como tal”, situando el foco de análisis en el interaccionismo simbólico y el “sentir”.

Esto lleva a indagar desde la rabia, el miedo, la falta de oportunidades y otras dinámicas que circundan al sexismo en educación más allá del acoso flagrante; puesto que argumenta que hay otras dinámicas que también constituyen acoso, sexismo, discriminación y violencia que no necesariamente afectan únicamente al género femenino, porque representan un sentir interseccional (Colectivo Las Tesis, 2020).

Preguntarse qué ocurre en las aulas Técnico-Profesionales, en adelante TP, resulta pertinente y válido para comprender el fenómeno del sexismo en educación como un problema situado (De Sousa & Meneses, 2014), porque en esta materia falta contextualizar y profundizar en los sentires de esas comunidades educativas más allá de los protocolos, las normas y las denuncias, para proponer programas de trabajo con docentes y estudiantes incorporando a otras organizaciones que participan de las trayectorias educativas como son empresas y entidades de educación superior.

El estudio se sitúa en el Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa ubicado en la comuna de Santiago Centro, y se inicia durante el mes de abril de 2022 a raíz de la consulta nacional para avanzar hacia una educación no sexista, emanada del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022). Para dar cumplimiento a lo solicitado el equipo directivo elaboró una consulta interna aplicada mediante, una encuesta y la realización de una jornada de reflexión con toda la comunidad. Los datos obtenidos y el análisis de lo que la comunidad educativa expresó dan cuenta de la existencia de percepciones muy diferentes entre docentes y estudiantes. Los docentes interpretaron los resultados como libres de sexismo en el aula en las especialidades impartidas de mecánica automotriz y electrónica.

No obstante, a la fecha el libro de acta de convivencia escolar contenía denuncias hacia docentes por comentarios cargados de juicios y conductas discriminatorias hacia estudiantes en que declaraban estudiantes y apoderados tratos poco respetuosos. Situación que evidencia una problemática interesante de estudiar por la diferencia de percepciones en la comunidad educativa frente a un mismo tema, dando lugar al estudio del caso y los argumentos para aplicar metodología cualitativa.

Cabe destacar que fueron revisados 450 registros de respuesta abierta en la pregunta relacionada con discriminación o trato sexista. La unidad de análisis se focaliza en una primera instancia en lo que manifiesta la comunidad docente respecto del sexismo en educación, con el objeto de indagar en la reflexión y apropiación de 25 docentes incluidos tres jefes de especialidad y cuatro directivos. El punto de partida lo refleja el planteamiento casi general de este profesorado para argumentar la ausencia de sexismo que describen como trato de carácter sexual hacia las mujeres, señalando que en el colegio las y los profesores no trataban “mal en ese sentido” a las mujeres.

Los relatos del estudiantado expresan “sentires” que dan cuenta explícita de discriminación hacia estudiantes mujeres por ser mujeres de otra nacionalidad puesto que son juzgadas como muy pretenciosas, preocupadas de su físico, o del novio; más oportunidades para los alumnos – hombres- que más hablaban, para los que hablan más alto -los compañeros- se ignora a las mujeres, se llama la atención por el pelo y la forma de vestir, se hacen bromas respecto a la orientación sexual, se crítica a las alumnas y alumnos porque se pintan las uñas o se maquillan o tienen el cabello largo, una crítica que “hace sentir mal”, “humillado- argumenta un alumno trans”, o simplemente ignoran a los compañeros de otra orientación sexual, expresando “no le diré nada para no tener problemas con usted”, etc.

Objetivos

El problema de estudio se inicia en la discusión y reflexión (Dávila & Maturana, 2020) respecto de la inconsistencia entre los sentires del estudiantado que expresan desigualdades (Mayol, 2019), desigualdades múltiples (Dubet, 2020) y asociándolos a casos de género (Zerán, 2018) en

algunos casos con una mirada interseccional (Colectivo Las Tesis, 2019) en el marco de la educación no sexista y la violencia de género con foco en las oportunidades y la justicia social; y la no interpretación por parte de la comunidad docente de conductas, juicios y comentarios sexistas en la cotidianidad del aula.

¿Cómo la apropiación de las comunidades educativas de los códigos propios de la organización en materia de educación no sexista y violencia de género que se denominan In situ⁷ permiten tomar conciencia acerca de las brechas en la comprensión de los temas de equidad de género en la educación TP?

El objetivo general es por tanto determinar códigos que evidencien las brechas entre los códigos utilizados por la comunidad educativa del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa del área TP en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad e inclusión y lo planteado en las directrices estatales y grupos activistas como aporte metodológico en la construcción de políticas públicas con base en la gobernanza (Aguilar, 2020) con sentido de realidad y justicia social (Dubet, 2011).

Los objetivos específicos buscan identificar los códigos utilizados por la comunidad educativa del Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad de género e inclusión. Y determinar las brechas entre los códigos del colegio, el Ministerio de Educación, la teoría y diferentes grupos activistas.

Metodología

Es una investigación cualitativa cuyo diseño se ha estructurado en fases desarrolladas a través, de la metodología de Teoría Fundamentada.

En una primera fase de entrada se aplica un estudio documental y primera codificación de los datos, denominados In situ, siendo posible definir el problema de estudio. La lectura y re lectura del acta de las reuniones en Comunidades de Aprendizaje Profesional, CAP en adelante, como también, los memorandos de esas reuniones en, aporta datos al problema de estudio y justifica el diseño con Teoría Fundamentada para abordarlo desde la reflexión y apropiación de la comunidad docente.

El aporte de la complejidad como categoría planteada A priori permite filtrar los discursos del habla de la comunidad docente. La interseccionalidad también categoría A priori aporta una visión transversal y diversa del sexismo.

En una segunda fase, se toma la decisión de justificar la muestra y la metodología en cuanto aportan en determinar la brecha y dar cumplimiento al objetivo del estudio. La Teoría Fundamentada permite la recolección de datos a través, de dos procedimientos: el ajuste y el funcionamiento (Delgado, 2012). El ajuste, entendido como la generación de categorías conceptuales a partir de los datos y el funcionamiento como la capacidad de las categorías conceptuales para explicar lo investigado. Puesto que la reflexión acerca de la aplicación de una educación no sexista pone en cuestionamiento la normatividad heterosexista de la educación (Zerán, 2018) observada en los datos y códigos extraídos de los discursos del habla de docentes,

⁷ Son datos obtenidos mediante la aplicación de la técnica de observación que da cuenta más allá de la acción de mirar abarcando una noción más integral de la contemplación de dinámicas y procesos sociales (Flick, 2012).

directivos y jefes de especialidad en la conversación y reflexión cotidiana como también, en reuniones de CAP y entrevistas en profundidad. Resulta interesante rescatar los códigos existentes y los datos que están detrás de dichos códigos y que mediante, los estudios de caso permiten al investigador centrarse en descubrir una teoría explicativa y fundamentada de las complejidades que conviven al interior de la gestión en el aula en la cotidianidad de la educación TP.

En esta fase se define el rol del investigador como observador que recoge los datos de la comunidad educativa, mediante técnicas de análisis de registros del habla que buscan ahondar en la reflexión y su nivel de apropiación. La reflexión entendida como la aplicación de los pasos para la reflexión crítica (Schön, 1992) y la apropiación en cuanto a los niveles de profundización que plantea Van Manen (1998). Tanto los pasos como los niveles han sido rigurosamente determinados en escalas de valoración, ampliamente desarrolladas en el informe completo, para situar la distancia de los datos contenidos en los relatos con la comprensión de las categorías A priori y emergentes, con el objeto de detectar como brechas los puntos de inflexión que en la actualidad no perciben (Perrenoud, 2001).

Resultados y discusión.

Para la rotulación de códigos se utilizaron las dos estrategias aportadas por Glaser y Strauss (Glasser & Strauss en Rodríguez & Gil, 1999). Primero, con el método de comparación constante se fueron codificando y analizando los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Lo que implicó ir contrastando las categorías que emergieron en el desarrollo del estudio.

Figura 1
Códigos evidenciados en la investigación para análisis y saturación teórica

MUESTREO TEÓRICO PRODUCCIÓN DE DATO		MÉTODO DE ANÁLISIS COMPARATIVO CONSTANTE (ANÁLISIS INDUCTIVO GENERACIONAL)	
TIPOS DE CÓDIGOS CONCEPTUALES	CÓDIGO SUSTANTIVO Violencia a la mujer País de origen asociado a migrante Clase social Color de piel No hay sexismo porque hay normativa de violencia contra la mujer	CÓDIGO TEÓRICO Comprensión y Apropiación Reflexión y Apropiación Mirada sistémica Justicia Social Género Orientación Sexual Derechos Sentires	CÓDIGO "EN VIVO" Reflexión paternalista Red Flag Gestos violencia simbólica y discriminación Ejemplos sarcásticos asociados al género Bromas con sesgo de género Juicio con sesgo de género Dobles estándares Androcentrismo es la opinión acerca del cuerpo y performance de otra y otra Falta de severidad
FORMAS DE CODIFICACIÓN	ABIERTA Educación sexista y formación en mecánica asimetría y electrónica se observa en: accesos, derechos menstruales, embarazo, rol de cuidador o cuidadora, talentos, capacidades, juicios, bromas y banderas rojas, juicios evaluativos, violencia simbólica, hábitos de estudio, paternalismo, doble sentido.	TEÓRICA La incorporación de códigos extraídos del contexto y combinados con la teoría aporta en una nueva construcción de lo que significa educación no sexista y su relación con violencia de género, falta de equidad de género e inclusión asociado a las oportunidades y proyectos de vida	AXIAL La comparación entre categorías y códigos reveló la existencia de sexismo no percibido como sexismo por la comunidad de docentes al contrastar la teoría y las categorías de Complejidad, Interseccionalidad, Desigualdad Cruzada emergiendo dos categorías más que surgieron completamente de la comparación de datos: la violencia simbólica y el comportamiento paternalista.
TIPOS DE TEORÍA EMERGENTE	TEORÍA SUSTANTIVA Valoración de los códigos existentes en el establecimiento Reflexión y co construcción en CAP	TEORÍA FORMAL Incorporación de la temática en los discursos, la gestión y el currículum	SATURACIÓN TEÓRICA

Nota. La aplicación de Teoría Fundamentada permite visualizar una síntesis de los códigos para definir conductas sexistas en el caso Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa y Trayectoria.

La Figura 1 resume los datos y códigos agrupados y rotulados ofreciendo una panóptica que permitirá analizar las relaciones existentes entre códigos para dar paso a la propuesta teórica.

La brecha se determinó a partir de la comprensión definida a partir de los niveles establecidos por Schön (1992) asignando valor a cada nivel y la profundidad definida por Van Manen (1998) y que expresa la valoración de códigos propios y evidencia distancia a cada constructo teórico.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Los códigos no pueden comprenderse ni aislados ni fuera de contexto. Por el contrario una comprensión sistémica aporta en evidenciar la importancia de la co construcción desde abajo, desde la sociedad y en el caso de este estudio desde las coordinaciones de carrera y estudiantes en busca de códigos In situ que permitan aportar en dar mayor significancia a la complejidad del sexismo en educación desde la inclusión, la equidad de género y la no violencia desde una esfera educativa situada en que las desigualdades se expresan de manera interseccional y son concebidas como tales en el sentir de quien las recibe cuando estos códigos afectan los proyectos de vida y las oportunidades. En este sentido en el caso de la educación TP hay mucho por investigar.

Estos códigos permiten determinar brechas que aportan realidad y sentido para suplir la falta de credibilidad por parte del estado, que quedó en evidencia tanto en el mayo feminista (Zerán, 2018) y estallido social (Mayol, 2019). Realidades que están siendo abordadas y evidenciadas por organizaciones paralelas involucradas en la solución de asuntos públicos impactando como poderes paraestatales (Wittingham, 2010) principalmente a partir de los activismos en redes sociales.

La validez de esta investigación radica en la riqueza de datos que hoy subsumen los temas de género y la necesidad de abordarlos de manera interseccional, sistémica y situada, mediante políticas públicas de construcción local apuntando al concepto de gobernanza más que de gobernabilidad.

La necesidad de plantear estas temáticas responde a la realización de acciones educativas concretas en materia TP mediante propuestas que unan a la sociedad y apunten a la justicia educativa, mediante la existencia de entornos educativos más felices y potenciadores de proyectos de vida.

Referencias bibliográficas.

- Aguilar, L (2020). Democracia, gobernabilidad y gobernanza. (Instituto Nacional Electoral 25). Ine.mex
- Colectivo Las Tesis. (2019). *Quemar el miedo. Un manifiesto*. Planeta.
- Colectivo Las Tesis. (2020). *Antología feminista*. Debate
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- De Sousa, B. & Meneses, P. (2014). *Epistemologías del sur*. Perspectivas. Akal.
- Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington: Author House.
- DEMACHOSAHOMBRES. [@demachosahombres]. (2022, 17 de agosto). Conoce cómo se vinculan la autosuficiencia y el mansplaining. Instituto. Instagram. [Miraclemedia.nickonogues.es/](https://www.instagram.com/miraclemedia.nickonogues.es/)
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo Veintiuno.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Mayol, A. (2019). *Big Bang. Estallido social*. Catalonia.

- MINEDUCCHILE. [@mineducchile]. (2022, 6 de septiembre). ¿Qué significa avanzar hacia una educación no sexista? De Ministerio de Educación. Comunidad. Instagram. Link.bio/myxm4x
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2011). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Quintero, C. (2017). Gobernanza y teoría de las organizaciones. (Perfiles Latinoamericanos, 25(50) 2017 pp. 39-57) doi: 10.18504/pl2550-003-2017
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rouse, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Trisotti, A. (2017). Mejora e innovación escolar mediante la práctica reflexiva [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional UAH.
<http://escuela-doctorado.uah.es/tesis/tesis.asp>
- Van Manen, M (1998). *La relación entre la reflexión y la acción, en el tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Zerán, F (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Kindle.

2.1.5 INFLUENCIA DE LAS EXPERIENCIAS FÍSICO-DEPORTIVAS EN LA DECISIÓN DE LAS ADOLESCENTES DE ESTUDIAR CAFD. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

Moreno-Vitoria, Laura (Universidad de Valencia, España); Cabeza-Ruiz, Ruth (Universidad de Sevilla, España); Pellicer-Chenoll, Maite (Universidad de Valencia, España)

Resumen y palabras clave

Resumen:

Introducción y objetivo: El objetivo del estudio fue conocer cómo influyen las experiencias en la actividad física (AF) en la decisión de las chicas adolescentes de cursar Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD).

Metodología: Investigación cuantitativa transversal a través de un cuestionario estandarizado. La muestra estuvo formada por 114 estudiantes de 4º de ESO y 1º de Bachillerato.

Resultados y discusión: La mayoría de participantes que quieren estudiar CAFD son chicos. Los chicos realizan más AF y disfrutan más en la práctica y en la asignatura de Educación Física que las chicas.

Conclusiones: La experiencia previa en la AF es fundamental para que las chicas adolescentes se decanten por estudiar CAFD.

Palabras clave: Actividad física – Educación Física – Profesorado – CAFD.

Introducción

La socialización diferencial de género determina el comportamiento y las expectativas de ambos sexos en todos los órdenes de la vida (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018). En el ámbito educativo, los datos demuestran que existen carreras muy diferenciadas en función del sexo, y entre el propio estudiantado se desarrollan ideologías sexistas que condicionan las trayectorias académicas, considerando ciertas profesiones ideales para chicos y otras muy diferentes para chicas (Sáinz y Meneses, 2018).

La persistencia de los estereotipos y roles de género en la consolidación social de las profesiones es origen de discriminación y limita las oportunidades de la juventud de elegir libremente su futura actividad profesional (Barberá et al., 2018). Así pues, desde educación secundaria ya se observa una marcada brecha de género en las aspiraciones académicas y profesionales, determinada por factores culturales específicos del proceso de socialización que explican la falta de interés de chicas y chicos por carreras que tradicionalmente han venido considerándose con roles de género masculinos o femeninos (Sáinz y Meneses, 2018).

Esta visión estereotipada de las trayectorias profesionales explica la fuerte masculinización de los estudios superiores del ámbito deportivo. Continúa existiendo una problemática cultural y estructural desde una perspectiva de género en la definición y caracterización de este tipo de estudios, ya que, pese a los avances en el sistema deportivo, continúa siendo un espacio androcéntrico de reproducción de los modelos y relaciones tradicionales de género (Serra et

al., 2019). De esta manera, el predominio de los hombres en los estudios de CAFD probablemente sea una manifestación del sexismo que pervive en los procesos de socialización deportiva que conducen a estos estudios (Oliver et al., 2021), entre ellos las experiencias del alumnado en el campo de la AF y deportiva.

Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue conocer cómo influyen las experiencias en el campo de la actividad físico-deportiva, tanto en el contexto escolar como en el extraescolar, en la elección de las chicas adolescentes de cursar CAFD.

Metodología

Diseño: Metodología cuantitativa transversal a través de un cuestionario estandarizado.

Instrumento: El instrumento utilizado fue el cuestionario “El grado universitario en CAFD visto desde el instituto” (Serra, 2016), formado por 28 preguntas, clasificadas en 6 dimensiones, creadas a partir de los constructos teóricos de la teoría de Lent et al. (1994). En la siguiente tabla se muestran los constructos, dimensiones y preguntas asociadas:

Tabla 1. *Constructo teórico, dimensiones y preguntas cuestionario.*

Constructo teórico	Dimensión	Preguntas
Autoeficacia	Percepción de la autoeficacia en CAFD	22-23
Expectativas de resultado	Percepción de las consecuencias de la profesión de CAFD	15-16
Objetivos seleccionados	Profesión deseada	8-9
Desarrollo del interés	Interés hacia la titulación	27
Variables contextuales	Percepción de la influencia social	12-13-21-24-25
Expectativas previas	Experiencias en el campo de la actividad físico-deportiva	14-17-18-19-20

Muestra:

Selección: Muestreo por conveniencia debido a las facilidades de la investigadora principal (IP) para entrar en contacto con ambos centros, por estar llevando a cabo las prácticas universitarias en uno de ellos y por ser antigua alumna del otro.

Participantes: 114 estudiantes de 4 de ESO y 1º de Bachillerato (49 chicas y 65 chicos), de dos centros de Educación Secundaria: IES Murillo (Sevilla, Andalucía) e IES Botànic Cavanilles (La Vall d’Uixó, Comunidad Valenciana (CV)).

Criterios de inclusión:

- Cursar 4º de ESO o 1º de Bachillerato.

- Ser estudiante de uno de los dos centros participantes.
- Cursar la asignatura de EF.
- Tener rellenado el consentimiento informado.

Procedimiento:

El primer contacto con ambos centros participantes se realizó a través de un correo electrónico dirigido a los directores. Una vez aceptaron, la IP acudió presencialmente para proporcionar las hojas informativas y consentimientos informados (CI). Posteriormente, la IP entró en contacto con el profesorado de EF, les facilitó el cuestionario (formato online/papel), les explicó y resolvió dudas acerca de este y estableció la fecha límite para la recogida de CI y cuestionarios. Los cuestionarios fueron cumplimentados en horario de EF con la ayuda del profesorado.

Análisis de datos:

La introducción de los códigos otorgados a cada una de las respuestas se realizó manualmente en Excel. Las variables nominales se convirtieron en numéricas. Posteriormente, se introdujeron los datos obtenidos en el programa estadístico SPSS para realizar un análisis estadístico descriptivo. A partir de las variables escala se obtuvo la media y la desviación típica y para las variables dicotómicas se llevó a cabo un análisis de frecuencias.

Resultados y discusión

Este estudio se centra concretamente en dos dimensiones: Interés hacia la titulación y experiencias en el campo de la actividad físico-deportiva. Para mostrar los resultados se presentan segregados por sexo y comunidad autónoma (CCAA), para poder establecer diferencias entre chicos y chicas y entre comunidades.

Cuando el alumnado tuvo que mostrar su intención de estudiar CAFD, no se obtuvieron diferencias relevantes entre ambas comunidades, aunque sí se observaron diferencias notables entre chicos y chicas. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Intención de estudiar CAFD en %.*

CCAA	Sexo	Sí	Quizás sí	No lo sé aún	No
CV	Chicos	11,1%	13,9%	22,2%	52,8%
	Chicas	3,3%	3,3%	20%	73,3%
	Total	7,58%	9,09%	21,21%	62,12%
Andalucía	Chicos	6,9%	3,4%	13,8%	75,9%
	Chicas	-	5,3%	21,1%	73,7%
	Total	4,17%	4,17%	16,66%	75%

Estas diferencias en función del sexo pueden explicarse si se tiene en cuenta la influencia de los estereotipos sexistas en la decisión de carrera. Las jóvenes temen ser consideradas “poco femeninas” si siguen una carrera universitaria “para hombres” o si destacan demasiado en asignaturas “masculinas”. Todo esto evidencia que la elección de carrera está sujeta en gran medida a motivos e intereses de género (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018), lo que lleva a las chicas a alejarse de estudios superiores del ámbito deportivo, mientras los hombres muestran preferencia por este tipo de estudios ya que les permite manifestar su masculinidad y los atributos asignados socialmente a su sexo (Oliver et al., 2021).

En lo referente a la práctica de actividad físico-deportiva, la comunidad de Andalucía presentó porcentajes más elevados para ambos sexos en comparación con la CV. Además, se observan diferencias en función del sexo del alumnado, con una práctica de AF bastante mayor entre los chicos. Los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Práctica de actividad físico-deportiva en %.

CCAA	Práctica	Chicos	Chicas	Total
CV	Sí	75%	40%	59,1%
	No	25%	60%	40,9%
Andalucía	Sí	79,3%	57,9%	70,83%
	No	20,7%	42,1%	29,17%

En cuanto a las diferencias entre CCAA, la mayor práctica de AF en la comunidad andaluza, puede deberse a que el centro localizado en esta comunidad se encuentra en una ciudad, en la que la oferta físico-deportiva es mayor, mientras que el centro de la CV se encuentra en un municipio. En lo que se refiere a las diferencias por sexos, los resultados del presente estudio coinciden con los hallados en investigaciones anteriores (Fernández y López-Villar, 2012; Flores, 2020; Pérez-Ugena, 2020). En consecuencia, resulta fundamental revisar y reformular los planes actuales de AF, poniendo el foco en despertar el gusto e interés por la AF especialmente entre las chicas adolescentes, ya que es entre el sexo femenino y durante la adolescencia dónde se presentan las mayores tasas de abandono deportivo.

Por otro lado, teniendo en cuenta las actividades físico-deportivas, variaron bastante en función del sexo. Las más practicadas por los chicos fueron el fútbol, seguido del baloncesto y de las actividades en el gimnasio. Sin embargo, las más practicadas por las chicas fueron las actividades en el gimnasio, seguidas del *running* y la natación. Estos resultados están corroborados por investigaciones recientes, que muestran como los chicos participan más frecuentemente en deportes de equipo mientras las chicas normalmente participan en deportes individuales (Cowley et al., 2021), y por estudios anteriores, que muestran como la adolescencia lleva a las jóvenes a alejarse de actividades competitivas y organizadas para centrarse en actividades físicas individuales (Eime et al., 2015).

En lo que respecta al gusto por la actividad físico-deportiva, puntuaron del 1 (nada) al 5 (mucho) su agrado por la AF en horario extraescolar. Las valoraciones fueron positivas, obteniendo medias bastante altas en ambas comunidades. Además, se encontraron notables diferencias entre chicos y chicas, valorando los chicos de forma más positiva que las chicas. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4. *Gusto por la actividad físico-deportiva en el tiempo libre.*

CCAA	Sexo	Media	Desviación típica
CV	Chicos	4,14	1,10
	Chicas	3,4	1,28
Andalucía	Chicos	4,34	1,06
	Chicas	3,42	1,57

El estudio de Frömel et al. (2022) justifica que el disfrute en la AF es la principal motivación para que las personas sean físicamente activas en su tiempo libre. Por tanto, el mayor gusto en la AF de los chicos en el presente estudio puede explicar la cuestión anterior, referente a que sean los que más AF realizan. Sin embargo, se debe cuestionar por qué ellos disfrutaban más en la práctica. Beasley y Garn (2013) hacen referencia a la importancia de que los objetivos de la AF se alineen con el sistema de valores personales, por lo que los fines de la AF y el deporte, deben integrar las creencias, valores y preferencias de las chicas. No obstante, teniendo en cuenta que el modelo deportivo androcéntrico se aleja de los intereses de las chicas (Serra et al. 2019), es comprensible que ellas se sientan menos identificadas y, en consecuencia, perciban menor gusto y disfrute.

Finalmente, haciendo referencia al gusto por la EF escolar, al igual que en la cuestión anterior las respuestas fueron positivas en ambas comunidades. En este caso los chicos mostraron un mayor agrado en la CV en comparación con las chicas. En cambio, en Andalucía se obtuvo un mayor gusto por parte de las chicas. Los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. *Gusto por la EF en el instituto.*

CCAA	Sexo	Media	Desviación típica
CV	Chicos	4,11	1,06
	Chicas	3,57	1,30
Andalucía	Chicos	3,31	1,10
	Chicas	3,53	1,26

Otras investigaciones han mostrado un mayor gusto por la EF en los chicos (Martínez et al., 2020; Muñoz et al., 2019), quizá debido a que el currículum académico tiene un marcado carácter androcéntrico y suele estar adaptado a los gustos e intereses masculinos (Garay et al., 2018). Las experiencias del alumnado en EF tienen especial relevancia para comprender la elección de

estudios de la familia de la AF y el deporte y, siendo esta asignatura un espacio en el que la construcción social del género se mantiene y se perpetua (Serra et al., 2019), existe una mayor dificultad para que las mujeres escojan este tipo de estudios.

Conclusiones y propuestas de mejora:

Conclusiones:

- Las chicas sienten menos interés en cursar estudios de CAFD.
- Los chicos se decantan en mayor medida por actividades colectivas y las chicas por actividades individuales.
- Los chicos realizan más AF extraescolar que las chicas.
- Las chicas disfrutaban menos de la AF y en las clases de EF en comparación con los chicos.

La experiencia previa en el campo de la AF es fundamental para despertar el interés de las personas por cursar estudios superiores del ámbito deportivo, por lo que desde el ámbito educativo el profesorado debe tratar de enfocar la EF desde una perspectiva coeducativa y equitativa que motive especialmente a las adolescentes.

Limitaciones y propuestas mejora:

Algunas limitaciones de este estudio son haber utilizado únicamente estadística descriptiva, haber llevado a cabo un muestreo por conveniencia y no haber calculado el tamaño de la muestra con antelación. Para futuras investigaciones se propone:

- Realizar un análisis de comparación de medias y de correlaciones entre variables para cotejar estadísticamente los resultados.
- Realizar un muestreo aleatorio para asegurar la representatividad de la muestra.
- Calcular el tamaño muestral previamente y aumentar el tamaño de la muestra para asegurar resultados generalizables.

Referencias bibliográficas

- Barberá, E., Candela, C., & Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285. <https://doi.org/10.1174/021347408784135805>
- Beasley, E.K. & Garn, A.C. (2013). An Investigation of Adolescent Girls' Global Self-Concept, Physical Self-Concept, Identified Regulation, and Leisure-Time Physical Activity in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 237-252. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.3.237>
- Cowley, E.S., Watson, P.M., Foweather, L., Belton, S., Thompson, A., Thijssen, D. & Wagenmakers, A.J.M. (2021). "Girls Aren't Meant to Exercise": Perceived Influences on Physical Activity among Adolescent Girls—The HERizon Project. *Children* 2021, 8, 31. <https://doi.org/10.3390/children8010031>
- Frömel, K., Groffik, D., Šafář, M., & Mitáš, J. (2022). Differences and Associations between Physical Activity Motives and Types of Physical Activity among Adolescent Boys and Girls. *BioMed Research International*, 2022, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2022/6305204>

- Garay Ibañez de Elejalde, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra Morales, M. T., Prat Grau, M., Serra Payeras, P., & Soler Prat, S. (2017). ¿Existe sesgo de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte? *Retos*, 34, 150-154. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58846>
- Martínez, R., Granero-Gallegos, A. & Gómez-López, M. (2020). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*. 31(1), 45-54. <https://doi.org/10.5209/rced.61750>
- Muñoz, V., Gómez López, M. & Granero Gallegos, A. (2019), Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479-491. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Oliver, M., Pérez-Samaniego, V. & Monforte, J. (2021). Humillación, educación física y formación superior en ciencias de la actividad física y el deporte: una autoetnografía moderada. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 27. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>
- Ruiz-Gutiérrez, J. M. y Santana-Vega, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Sáinz, M. y Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama Social*, 27, 23-31.
- Serra Payeras, P. (2016). *La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona].
- Serra, P., Soler, S., Vilanova-Soler, A. y Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 135, 9-25. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)

2.1.6 EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LAS RELACIONES DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Patricia de los Santos-Martínez (Universidad de Sevilla, España)

Resumen y palabras clave:

Este trabajo pretende identificar las emociones sentidas por adolescentes y jóvenes supervivientes de violencia de género durante la relación de violencia y posterior recuperación. Conocemos las historias de 13 chicas supervivientes utilizando entrevistas autobiográficas, siendo analizadas mediante teoría fundamentada. Los resultados desvelan que el miedo, la culpa y la vergüenza están omnipresentes en sus experiencias. El miedo, el agobio o la ira impulsa a actuar favoreciendo su supervivencia e imponiéndose al agresor, alcanzando la ruptura. La culpa obstruye su bienestar siendo necesario perdonarse para liberarse. La libertad o el alivio promueven la recuperación entendiendo los beneficios de la ruptura. La tranquilidad y felicidad facilitan que comprueben que han superado la situación. Estos resultados ayudan a la adaptación de programas educativos de prevención centrados en trabajar las emociones desde una perspectiva de género.

Violencia de género-Adolescencia -Emociones-Prevención

Introducción

La *Macroencuesta contra la violencia de género 2019* (DGCVG, 2020) informa de la vulnerabilidad de mujeres adolescentes y jóvenes a sufrir violencia de género en sus primeras relaciones. Ello afecta a múltiples esferas de su vida (social, afectiva, académica...) condicionando el desarrollo hacia su adultez (Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán, 2014; del Moral, 2021). Indagar en las experiencias de las chicas ayuda a comprender su situación y trabajar en una prevención eficaz, sirviendo el estudio de la esfera emocional como recurso para manejar la toma de decisiones temprana, la búsqueda de ayuda y la ruptura (Alenzar-Rodríguez y Cantera, 2013)

La construcción de la esfera emocional está condicionada a factores socioculturales, como el género, existiendo diferencias en la expresión y regulación emocional entre hombres y mujeres debido a la socialización diferencial de género determinada por los mandatos sociales esperados (Rebollo-Catalán, 2006; Suberviola, 2020). Esta cuestión debe considerarse al estudiar la situación emocional de las mujeres que sufren violencia de género, pues las expectativas y mandatos de ser cuidadoras en el ámbito privado condicionará su estado emocional en la relación (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2013)

En mujeres adultas, Soriano (2007) encontró que ante los primeros episodios de violencia emergen emociones que las adhiere a la relación dificultando la toma de conciencia y la salida, estas son: vergüenza, culpa, fracaso y miedo. A estas emociones, Escudero et al. (2005) añade el amor como sentimiento que influye en el mantenimiento en la relación.

La vergüenza y la culpa suponen elementos controladores de la conducta moral femenina desencadenando la necesidad de corrección del propio comportamiento, favoreciendo el aislamiento (Sarausa et al., 2007; Escudero et al., 2005). Concretamente, la culpa dificulta tanto identificar la violencia, al sentirse responsables, como la recuperación, siendo necesario que las mujeres comprendan la violencia de género como problemática social para poder desprenderse de este sentimiento (Donoso-Vázquez, 2020; Alenzar-Rodríguez y Cantera, 2013).

El miedo aparece ante la percepción de peligro por la amenaza del agresor, dificultando que reaccionen con la huida al tratarse de la propia pareja (Femat-González, 2008). Para Donoso-Vázquez (2020) identificar el miedo y eliminarlo es clave para salir y recuperarse, pues paraliza a las mujeres afectando en sus decisiones. Sin embargo, Escudero et al. (2005) considera que esta emoción ayuda a las mujeres a protegerse buscando su supervivencia.

Para finalizar, Roca-Cortés (2016) expone que la ruptura viene desencadenada por sentimientos que favorecen la actuación de las mujeres, como: decepción, desengaño, enfado y tristeza. Tras la ruptura, Flash et al. (2017) expone la importancia de perdonarse para poder superar la relación de violencia, actuando como revulsivo ante la culpa. No obstante, para que las mujeres ganen agencia es clave el sentimiento de empoderamiento que contrarreste el sentimiento de inferioridad inferido por el agresor (Donoso-Vázquez, 2020).

Objetivos

Este estudio pretende primeramente identificar las emociones sentidas por adolescentes y jóvenes supervivientes de violencia de género en el noviazgo durante la relación y posterior recuperación. En segundo lugar, queremos indagar en el papel que estas emociones han cumplido durante este proceso.

Metodología

Partimos de un enfoque cualitativo aplicando el método biográfico-narrativo y un diseño de relatos paralelos mediante el uso de entrevistas autobiográficas semiestructuradas y en profundidad, permitiendo conocer la experiencia de las participantes y el significado asociado a la misma, así como, buscar patrones comunes entre sus relatos.

Las participantes de este estudio son trece mujeres supervivientes de violencia de género durante la adolescencia con edades actuales entre los 17-25 años. Las técnicas de muestreo han sido una combinación de muestreo teórico y en bola de nieve. Como criterio de inclusión contemplamos los establecidos por Roca y Masip (2011) para la recuperación de la violencia de género: a) ha roto definitivamente la relación; b) ha tomado distancia del agresor y c) ha retomado su proyecto vital.

Para conocer a las participantes contamos con dos vías de colaboración: el Instituto Andaluz de la Mujer y actividades formativas sobre violencia de género impartidas en la Universidad de Sevilla. Tras presentar el consentimiento informado, todas las entrevistas fueron realizadas en un horario y espacio consensuado con las participantes, grabándose el encuentro en audio y respetando la confidencialidad de los datos.

Tras transcribir las entrevistas, analizamos los datos desde el enfoque interpretativo mediante teoría fundamentada. Identificamos fragmentos en los que las participantes señalaban emociones codificando posteriormente el momento en el que aparece y la emoción expresada. Construimos un sistema de categorías que fue transformándose tras lecturas continuadas y revisiones conjuntas llegando a su versión final.

Resultados y discusión.

Las chicas expresan más referencias a sus emociones en los momentos de reconociendo el maltrato, ruptura y toma de distancia, ayudando a explicar sus circunstancias en estos instantes claves para salir y recuperarse.

El miedo (f=35) es la emoción más referenciada durante todo el proceso, especialmente en: reconociendo el maltrato, la ruptura y la toma de distancia. En adultas, Femat-González (2008) y Soriano (2007) comentan que el miedo se desencadena por la amenaza del agresor; nuestro estudio muestra que en adolescentes y jóvenes también aparece por temor a las reacciones violentas del agresor, especialmente cuando utiliza silencios o violencia ambiental para generar tensión: *“Llegó un momento que simplemente el hecho de estar enfadado a mí me aterraba” (Aurora)*

Esta emoción continúa durante la toma de distancia ante la omnipresencia del agresor afectando a su cotidianidad: *“Cuando yo volvía de instituto, él estaba en mi portal. Por eso he dicho antes que tenía miedo a entrar a mi portal” (Belén)*

Coincidiendo con Escudero et al. (2005) el miedo impulsa la toma de decisiones para la ruptura y la recuperación, como afirma Belén refiriéndose a su decisión de asistir a terapia: *“No quería venir, hasta que me lo recomendaron ya de verdad y me puse en serio. Que yo en realidad estaba bien, pero a lo mejor tenía sueños, tenía miedo cuando entraba en mi portal”.*

No obstante, también frena la salida de la relación cuando las chicas expresan sentir miedo a afrontar las consecuencias de la ruptura, como que el agresor cumpla sus amenazas de suicidarse o quedarse sola:

“Me daba mucho miedo de afrontar la realidad de que, a lo mejor por culpa de esta relación, iba a tener que reforzar muchas amistades que ya habían sido reforzadas en su momento (...) me daba mucho miedo el verme sola”. (Marina).

Las referencias al miedo disminuyen cuando avanzan en la recuperación, apareciendo al iniciar nuevas relaciones ante la aprensión de revivir una situación similar. En este sentido, Donoso-Vázquez (2020) expresa la importancia de trabajar este sentimiento durante la recuperación para avanzar en su proyecto vital.

La culpa (f=22) y la vergüenza (f=17) inactivan la ruptura y ponen a prueba la recuperación, coincidiendo con estudios en mujeres adultas (Alenzar-Rodríguez y Cantera, 2013; Donoso-Vázquez, 2020). En las participantes, la culpa aparece en diversos momentos, especialmente en reconociendo el maltrato por contar a sus amigas lo que les sucede o recriminar al agresor su comportamiento, quien fomenta la idea de ellas como responsables de la violencia,

invisibilizando el maltrato y reforzando que se esfuercen por cuidar al agresor y conseguir el bienestar de la relación:

“Él siempre ha sido como ponerme en contra de los demás, cosa que yo ahora lo voy entendiendo, pero yo antes, por ejemplo, no lo entendía, yo creía pues que era mi culpa”. (Noelia)

La culpa adopta un papel diferente tras la ruptura expresando las chicas sentirse responsables por haber dejado que el agresor ejerciera violencia sobre ella y su entorno, dificultando que asuman la responsabilidad de su propio bienestar. Esto es uno de los mayores retos a superar, para lo que es necesario comprender lo sucedido y perdonarse:

“Hoy sigo pensando y diciendo: “¿cómo fuiste capaz de dejar que te hicieran esto? Entonces es como un proceso que todavía sigue de intentar comprenderme (...) es como un proceso de perdonarme a mí misma”. (Laura)

En ocasiones, la culpa viene enlazada con la vergüenza cuando el agresor agrede públicamente al círculo de iguales como estrategia de control:

“Cada vez que alguien hacía algo, él le mandaba un mensaje privado amenazándole y entonces a mí me daba vergüenza, digo “por favor, no le mandes nada”, porque me sentía yo responsable por eso” (Maite)

También aparece cuando la violencia sucede en lugares públicos temiendo ser cuestionadas (Sarausa et al., 2007; Escudero et al., 2005):

“Que esas cosas que pasaban en privado él las mostrara al público era como: si quieres levantar la mano hazlo cuando estemos de puertas para dentro porque me daba vergüenza que la gente nos señalara” (Laura)

El agobio (f=13) y el enfado (f=10) impulsan la reacción de las chicas. La primera, aparece en el momento de reconociendo el maltrato cuando se enfrentan al agresor viendo limitada su agencia: *“yo a él se lo decía, que yo no veía normal, que él me tenía agobiada, que solamente me quería para él y que yo también necesitaba salir y entrar” (Deisy).*

Coincidiendo con Roca-Cortés (2016), el enfado aparece especialmente en la ruptura cuando el control es extremo: *“En ese momento me enfadé muchísimo, digo: “que me vas a decir tú a mí que me prohíbes” (...), tú a mí no me prohíbes, me prohíben mis padres” (Marta);* pero también durante la toma de distancia cuando recuerdan lo sucedido, sirviendo para mantener el distanciamiento emocional.

Identificamos otras emociones que conducen la recuperación cuando retoman su vida. La felicidad (f=12) aparece cuando reciben terapia, retoman actividades y relaciones o asumen la responsabilidad de su bienestar. También refieren sentirse felices en la ruptura poniendo en valor su propio bienestar por encima de la relación, ayudando a afrontar la salida: *“yo comí tranquila, súper contenta porque además decía: hoy ya no voy a salir con él” (Marina)*

El alivio (f=8) y la libertad (f=6) también son señalados en la ruptura y toma de distancia. Ambas emociones se relacionan con su sensación de desprenderse de la relación, valorando la parte positiva de estar sin el agresor: *“me dejó y era como que no sabía qué hacer, pero digo: ¡qué alivio!, ¿tú eres consciente de todo lo que puedes hacer ahora?” (Maite)*

Además, la libertad aparece ante nuevas parejas al no tener limitaciones que entorpezcan su proyecto vital. En este momento, la tranquilidad (f=6) es referida por las chicas al no tener que preocuparse por la reacción de sus parejas ante determinados comportamientos, sintiéndose más relajadas: “*me siento mucho más tranquila, en la otra tenía que estar pendiente a lo más mínimo y en esta súper tranquila y a gusto*” (Raquel). Recordemos el estudio de Donoso-Vázquez (2020) que afirma que el sentimiento de tranquilidad es importante para que las mujeres asuman su recuperación.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Conocer las emociones ayudan a comprender la experiencia desde la visión de las participantes. Comprobamos que las emociones pueden obstaculizar el proceso de toma de conciencia, ruptura y recuperación (culpa, vergüenza...) o favorecer la salida y recuperación del proyecto de vida (libertad, felicidad...). Encontramos que la socialización diferencial de género influye en cómo las chicas perciben su papel en la relación lo que se refleja en las emociones sentidas como la culpa.

Estas evidencias ayudan a construir programas de prevención educativa centrados en trabajar las emociones con una perspectiva de género desde la educación primaria y secundaria, liberando de los mandatos emocionales de género. La contextualización de las emociones según el momento en el que se encuentran las chicas es útil para formar al entorno en cómo acompañarlas durante el proceso.

Entre las dificultades encontradas considerar la falta de estudios previos sobre la temática, la complejidad de contactar con las participantes debido a que se trata de un tema delicado y de interpretar las expresiones emocionales de las chicas, ya que en ocasiones utilizan términos absolutos como bien o mal para expresar su estado emocional. Es necesario aumentar la investigación sobre este tema e indagar en métodos de investigación que faciliten desgranar las emociones sentidas por adolescentes que han sufrido violencia de género.

Referencias bibliográficas.

Alencar-Rodrigues, R. y Cantera, L.M. (2013). Del Laberinto Hasta el Camino Hacia la Recuperación de la Violencia. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 61-69.

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (DGVG) (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Ministerio de Igualdad.

Del Moral, C. (2021). *No es amor: Un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes*. Save the Children.

Donoso-Vázquez (2020). *Superar las secuelas de la violencia machista. Las voces de las mujeres y sus hijas e hijos*. EGREGIUS Ediciones.

Escudero, A., Polo, C., López, M. y Aguilar, L. (2005) La persuasión coercitiva, modelo explicativo del mantenimiento de las mujeres en una situación de violencia de género. Las emociones y las estrategias de la violencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 15(96), 59-91.

- Femat-González, M.L.P. (2008). La función del miedo en la violencia de pareja. *TRAMAS*, 30, 191-212.
- Ferrer-Pérez, Victoria y Bosch-Fiol, Esperanza (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122.
- Flasch, P., Murray, C. E., & Crowe, A. (2017). Overcoming abuse: A phenomenological investigation of the journey to recovery from past intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(22), 3373–3401.
- Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán (2014) *Guía para madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género*. Junta de Andalucía.
- Rebollo-Catalán (2006) Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En Rebollo-Catalán (Coord.) *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-244). La Muralla
- Roca-Cortés, N. (2016) *Proceso de recuperación de las mujeres en situación de violencia machista de pareja: Descripción e instrumentación*. Universidad de Barcelona.
- Sarasa, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E. y de Corral, P. (2007) Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psicothema*, 19(3), 459-466.
- Soriano, M. (2007). ¿Es necesario un enfoque teórico-técnico o es precisa también una perspectiva de género? Necesidades actuales de investigación en violencia. Ponencia presentada en el Simposio Internacional Violencia Vers les dones: recuperació i creences, Barcelona, España.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *iQual: Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93.

2.1.7 MASCULINIDAD PATRIARCAL Y PRÁCTICA PROSTITUCIONAL. LAS NECESIDADES DE EDUCACIÓN SEXUAL QUE REVELAN LOS HOMBRES QUE COMENTAN SU ACTIVIDAD PROSTITUCIONAL EN FOROS ESPECIALIZADOS

Ana Cuervo Pollán (Universidad de la Rioja, España); Andrea Gutiérrez García (Universidad de La Rioja, España)

Resumen y palabras clave:

En internet, existen foros especializados en los que los hombres comentan sus experiencias en prostitución para que puedan servir de referencia en la demanda que realicen otros. En este trabajo hemos analizado los mensajes publicados en el foro Spalumi de La Rioja entre junio de 2020 y diciembre de 2022, con el objetivo de examinar el contenido de los mismos y las relaciones que se establecen entre los participantes en él. Para ello, hemos seleccionado los mensajes que narraban una experiencia prostitucional y hemos realizado un análisis de contenido con el programa NVIVO12. Tanto la demanda de prostitución como su exhortación y comentario entre pares masculinos revela la necesidad de una educación afectivo-sexual que combata el imaginario patriarcal que estos sujetos aplican a las mujeres, tanto a las prostitutas como a las no prostitutas.

Palabras clave: masculinidad, prostitución, educación sexual, foros.

Introducción

Tradicionalmente, la prostitución ha sido abordada poniendo el foco en la mujer prostituida. Solo de manera reciente, aunque cada vez más frecuente, se centra la atención en la demanda (Gómez, et. al., 2015; Torrado y Pedernera, 2015; Ranea, 2019; Farley, 2022). El análisis crítico-feminista ha posibilitado este giro en el objeto de análisis. De este modo, las preguntas sobre las prostitutas abren paso a la interpelación reflexiva y crítica de la demanda de prostitución. Tanto la teoría feminista como los estudios sobre la masculinidad ofrecen algunas explicaciones respecto a por qué los hombres demandan prostitución. En este sentido, se revela la situación de desigualdad y desequilibrio de poder entre prostituidor y prostituida que crea una relación de dominación explícita anhelada por sus demandantes, especialmente tras los avances recientes en la igualdad formal entre los sexos.

Este deseo de comprender e interpelar a la demanda masculina de prostitución nos ha impulsado a realizar una revisión sistemática de los mensajes que muchos demandantes de prostitución aportan a los foros antes mencionados. De la tónica general de los mismos, se descubre en ellos una enorme falta de empatía y capacidad de conexión con la humanidad de las mujeres, además de adivinarse dificultades para la expresión emocional y para establecer relaciones sexuales libres e igualitarias basadas en la reciprocidad, el respeto y el deseo mutuo.

Así las cosas, dicho análisis, unido a otras evidencias empíricas que demuestran que la edad del consumo de prostitución desciende, y que es muy frecuente que en hombres de distintas generaciones exista un porcentaje significativo de los mismos que en su primera juventud recurrió a la prostitución para tener sus primeras experiencias sexuales, alerta sobre la necesidad de prevenir su demanda desde edades tempranas. Por ello, proponemos integrar la

reflexión crítica sobre la demanda de prostitución en la educación sexual de los y las adolescentes.

Objetivos

1. Informar de la utilidad de los estudios críticos sobre la demanda de prostitución para la confección del contenido de la educación sexual de los y las adolescentes.
2. Analizar los comentarios que vierten los prostituidores en foros especializados, relatando sus experiencias sexuales en prostitución.
3. Fundamentar la necesidad de que la educación sexual aborde la dimensión ética de las relaciones sexuales.

Metodología

Hemos procedido a una recopilación sistemática de los mensajes que aparecen en el foro Spalumi, dedicado a la narración masculina de experiencias prostitucionales, en la sección dedicada La Rioja. Se ha acotado el periodo de recuperación de dichos mensajes entre junio de 2020 y diciembre de 2022, ambos meses incluidos. En cuanto al criterio de selección, se han recolectado todos los mensajes que narraban de modo directo una experiencia prostitucional. Se han desechado los mensajes principales y secundarios que no contuvieran un relato de la experiencia prostitucional y versaran sobre avisos o informaciones distintas a las descritas. El número de mensajes analizados ha sido 74, siendo 46 mensajes principales y 28 respuestas secundarias a esa narración principal, en las que también se narraba una experiencia.

Toda la información ha sido procesada con el software de análisis cualitativo Nvivo12. Posteriormente, se ha procedido a un análisis de contenido basado en la teoría fundamentada. Este ha sido el que, entre otras cosas, nos hace advertir y sustentar la importancia de actualizar y mejorar los contenidos de educación sexual, con el objetivo de prevenir actitudes sexistas y cosificantes que motivan la demanda de prostitución.

Resultados y discusión.

Tras revisar sistemáticamente el contenido de los foros, tal y como se acaba de describir. Encontramos los siguientes resultados:

1. Cosificación de las mujeres.

La inmensa mayoría de los mensajes recopilados se inicia con el comentario de una experiencia con una mujer prostituida, relatada por su prostituidor. En ella, con mucha frecuencia, la información que se destaca de modo sistemático y en primer lugar es los rasgos físicos de la mujer. Tanto así que los usuarios del foro cuentan con una plantilla estándar en la que se comenta la nacionalidad, edad, apariencia y rasgos físicos de la

prostituida, así como su actitud, implicación y destreza en el “servicio” realizado. De dicha plantilla, una información muy valiosa es la que obtenemos al observar cómo se comenta la apariencia física de las mujeres en prostitución. En primer lugar, se suele aludir a sus rasgos étnicos, mencionándose el color de su piel y lo que los mismos desvelan de su procedencia. Además, y de manera detallada, se describe su cuerpo, haciendo especial hincapié en los pechos y los glúteos de la mujer, referidos respectivamente con las expresiones “tetras” y “culo”. Respecto al rostro, en todo caso se valora la belleza conforme a estándares normativos y en ningún caso lo que pudiera expresar. El cuerpo en su conjunto es calificado como joven, viejo, en forma, flácido, cuidado, o feo. Estas descripciones, además, se acompañan de expresiones de desprecio o burla cuando el cuerpo de las mujeres no se adecúa a los estándares normativos.

Si bien las características psicoemocionales de estas mujeres son del todo irrelevantes para estos hombres, también aportan comentarios respecto a sus actitudes. No obstante, estos se centran en si se muestran sumisas, solícitas, complacientes y dispuestas a cumplir de forma entusiasta con todas las exigencias de estos hombres o si, por el contrario, se muestran incómodas, reticentes, reservadas o disgustadas por lo que se les solicita. En este último caso, lo que producen es desprecio y decepción en los varones, para quienes reseñan negativamente la experiencia especificando el nombre, la foto y el teléfono de dicha mujer es, al tiempo, una represalia contra ella y una muestra de solidaridad masculina, al advertir a sus pares para evitarse la misma situación.

2. Sexualidad masculina centrada en la genitalidad. Estos sujetos también exponen con detalle las prácticas sexuales que solicitan en el contexto prostitucional. La inmensa mayoría se centran en exigir una felación como hecho preliminar al sexo vaginal y en menor medida, aunque también se descubre un interés notable en el mismo, en el sexo anal. De manera mucho menos habitual se hace mención a la solicitud de otras prácticas como la masturbación femenina o el cunnilingus. Alguna vez se solicita masturbación masculina pero generalmente es desestimada a favor de la felación. Se valora positivamente la posibilidad de penetrar de forma agresiva sin que la mujer se queje. Igualmente, se muestra predilección por la introducción profunda del pene en la felación e incluso se celebran las arcadas que esta práctica puede producir en las mujeres. También llama poderosamente la atención el interés de estos hombres por eyacular en la boca, en la cara o en el cuerpo de las mujeres (especialmente, sobre sus pechos) y la carga de dominación y placer que depositan en tales actos. De todo ello se deduce una sexualidad genitocéntrica, falocéntrica, que, al tiempo, es decepcionante, pues muchos hombres se apesadumbran por “aguantar” poco tiempo o por eyacular mucho antes de que se cumpliera el tiempo pagado.
3. Sexualidad masculina completamente desligada de las emociones, la reciprocidad y el reconocimiento. De dicha revisión también se infiere una desconexión plena entre sexualidad y emociones. Es una sexualidad impulsiva, evacuativa, ligada a la desigualdad y al dominio, sin atisbo de reconocimiento o reciprocidad. Raramente expresan las emociones que les produce la demanda de prostitución. Se infiere sin dificultad que, por ejemplo, comentar si la mujer prostituida accedió o no a besarse con el demandante tiene más de satisfactorio por entenderse como un traspaso de su barrera íntima o personal, que por lo que pudiera suponer a nivel afectivo o emocional; aspecto que no sólo no se contempla, sino que se elude decididamente. Muchos de estos hombres

comentan su enfado ante cualquier reticencia expresada por la prostituida. Precisamente, porque no toleran aceptar límites, demandan prostitución en lugar de tener una relación con una igual.

4. Fratría y pactos patriarcales. No menos indicativo que todo lo anterior resulta la sensación de camaradería, fratría o compañerismo que se desprende en los mensajes e interacciones de estos varones. Entre ellos se hacen advertencias y recomendaciones. Se aconsejan sobre qué prostituida demandar y, sobre todo, se avisan de aquellas que no cumplen rigurosamente con lo deseado para que los demás no “tiren el dinero” o no “pierdan su tiempo”. Hay entre ellos un pacto de compañerismo y protección. De hecho, los mensajes introducidos por un saludo a los “camaradas” o “compañeros” son recurrentes.
5. Falta de conciencia en el uso de métodos anticonceptivos y prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS). Algo presente, tanto en los relatos de las experiencias, como en las plantillas de valoración de estos foros es si las mujeres prostituidas exigen o no el uso de preservativo. Son muy mal valoradas las que “imponen” su uso y celebradas las que ceden a practicar una felación o a recibir penetraciones anales (e incluso vaginales) sin ellos.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Los hombres, desde que son niños, son socializados en una cultura patriarcal que sigue estableciendo diferencias entre hombres y mujeres; y sitúa a todo lo perteneciente al género femenino en una posición inferior. Como parte de este, por supuesto, se comprenden las emociones, la afectividad, la sexualidad ligada a la reciprocidad, la intimidad y la confianza, la empatía y el cuidado del otro. De este modo, los varones sólo aprenden a reconocerse y valorarse entre sí al tiempo que se distancian emocional y éticamente de sus compañeras de especie, en el sentido de que no las contemplan en su círculo de consideración emocional y moral. Esta socialización es la que posibilita que los hombres desarrollen su sexualidad, o parte de la misma, en el contexto prostitucional e incluso que trasladen dicho modo de relacionarse sexualmente con sus iguales. Tal concepción de la sexualidad resulta devastadora para las mujeres, prostituidas o no, que se relacionan con ellos, pero también para sí mismos. Por eso, esta visión pobre y patriarcal de la sexualidad debe combatirse con educación afectivo sexual que enseñe a:

1. Ver a las mujeres como individuos no cosificados. Es decir, que sean vistas como seres humanos, como personas, como compañeras de especie. En definitiva, como iguales. Sólo así será posible que, entre hombres y mujeres, ligados o no por vínculos afectivo-sexuales, exista una relación recíproca de respeto, empatía y reconocimiento. Si esta se produce, la prostitución en particular y la violencia sexual en general no podrá darse, pues para ejecutar los actos descritos es ineludible la deshumanización previa de las mujeres.
2. Ampliar la visión de la sexualidad. Precisamente por la pornificación de nuestras sociedades y la legitimidad que en las mismas tiene la demanda de prostitución, la sexualidad humana se encuentra reducida y dirigida por la lógica patriarcal de

dominación en la que se erotiza la violencia y el dominio. De este hecho, las niñas y las mujeres son las principales víctimas, pero no es menos cierto que esta sexualidad reduccionista, genitalista y coitocéntrica mutila también a los hombres, y circunscribe de manera muy notable sus posibilidades sexuales, además de las emocionales.

3. Reconectar la sexualidad con las emociones y la empatía, viendo a las mujeres con las que se relacionan como iguales. En este sentido, se propone que la educación sexual reconecte rigurosamente sexualidad y afecto; sexualidad y emociones. Sólo así será posible que los seres humanos exploren su sexualidad de forma libre, segura, placentera y satisfactoria. Un estudio sobre la demanda de prostitución en países con una legislación regulacionista, coordinado por Melissa Farley et al. (2022), subrayaba la estrecha relación entre la preferencia por el sexo impersonal, desvinculado de las emociones, y la demanda de prostitución. No se defiende la necesidad de ligar sexo y amor de modo ineludible, pero sí la conveniencia de que las nociones de respeto, empatía, reconocimiento y aprecio se comprendan como elementos necesarios del buen sexo.
4. Impugnar los pactos patriarcales basados en la misoginia y el sexismo. Se señalaba el espíritu de camaradería y compañerismo masculino que se infiere de la lectura del tipo de foro descrito. Revelan un pacto no escrito de apoyo y reconocimiento mutuo. Se celebra la virilidad patriarcal, que se prueba, precisamente, demandando prostitución e incitando a que los pares que consultan hagan lo mismo. Una buena educación sexual debería arrancar el compromiso de los chicos, desde su adolescencia, a abdicar de la fraternidad descrita y optar por una ética igualitaria. De modo que, sencillamente, en sus vidas no quepa la deshumanización de las mujeres como elemento de celebración y disfrute.
5. Por último, una buena educación sexual no puede eludir impartir información clara y rigurosa respecto a la prevención de infecciones de transmisión sexual y de embarazos no deseados.

Esta investigación ha sido financiada por un proyecto regional del Gobierno de La Rioja con número de referencia OTCA221122.

Referencias bibliográficas.

- Farley, M.; Kleine, I.; Neuhaus, K.; MacDowell, Y.; Schulz, S.; Nitschmann, S. (2022). *Los hombres que pagan por sexo en Alemania y lo que nos enseñan sobre el fracaso del modelo de prostitución legal: un informe de 6 países sobre el comercio sexual desde la perspectiva de los puteros que son socialmente invisibles*. <https://geoviolenciasexual.com/melissa-farley-senala-al-putero-la-prostitucion-legalizada-normaliza-la-violencia-sexual/>
- Gómez, Á; Pérez, S. y Verdugo, R. M. (2015). *El putero español: quiénes son y qué buscan los clientes de prostitución*. Catarata.

- Ranea, B. (2019). *Masculinidad hegemónica y prostitución femenina: (re)construcciones del orden de género en los espacios de prostitución en el estado español*. Tesis doctoral. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58002/>
- Torrado, E. y Pedernera, L. (2015). La Prostitución desde la perspectiva de la demanda. Amarres Enunciativos para su conceptualización. *Revista Oñati Socio-Legal Series*, 5(5), 1382–1400. <https://opo.iisj.net/index.php/osls/article/view/662>

2.1.8 EDUCACIÓN SEXUAL PARA PROMOCIONAR UN DESARROLLO PSICO-SEXUAL SALUDABLE Y PREVENIR LA DEMANDA DE PROSTITUCIÓN

Andrea Gutiérrez García (Universidad de La Rioja, España); Ana Cuervo Pollán (Universidad de La Rioja, España)

Resumen y palabras clave:

Las investigaciones sobre prostitución han puesto tradicionalmente el foco en las mujeres, obviando al agente que posibilita su existencia: el prostituidor. En este trabajo se han realizado entrevistas a 10 hombres que demandan o han demandado prostitución en La Rioja. Sus respuestas permiten inferir que la ausencia de educación sexual y afectiva durante la infancia y la adolescencia es un factor crucial para el desarrollo de comportamientos sexistas y, por tanto, para encontrar en la prostitución una opción de demanda legítima. En base a ello, sostenemos la necesidad de que los contenidos de educación sexual aborden la realidad de la prostitución e inviten a desechar la posibilidad de demandarla, fomentando un adecuado desarrollo psico-sexual.

Palabras clave: prostitución, masculinidad, educación sexual, demanda.

Introducción

Según la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2010), al menos un 39% de los hombres residentes en España ha consumido prostitución alguna vez, siendo una de las cifras más altas de la Unión Europea. Según la encuesta nacional de salud de 2008, el 21% lo ha hecho más de una vez y el 4,6% lo hace regularmente. Por otra parte, en un exhaustivo informe del sociólogo Antonio Ariño Villarroya, titulado “La prostitución en la Comunitat Valenciana. Una mirada sociológica” se revela que un 5% de la población masculina en España tiene su primera experiencia sexual dentro del sistema prostitucional. Mucho más desalentadores son los datos de APRAMP (2005), que en su informe “La prostitución, claves básicas para reflexionar sobre un problema”, afirma que un 70 % de hombres declaran haber demandado en algún momento de su vida la prostitución de otra persona.

Además, la edad de comienzo de la demanda de prostitución por parte de los hombres ha decrecido significativamente. Dicha práctica se ha convertido en una opción de ocio más para grupos de chicos jóvenes, y como ya informaban Gómez et al. (2015) emerge un nuevo tipo de demandante de prostitución joven que liga el sexo de pago al ocio y a la posibilidad de una relación sexual informal, fácil, rápida, cuando la desea y sin compromiso.

Dar respuesta a esta situación exige dos acciones elementales: poner en valor las investigaciones que se centran en la demanda de prostitución y partir de las mismas para un buen diseño del contenido de la educación afectivo-sexual, fijando como objetivo de la misma desincentivar la demanda prostitucional. En este sentido, debe destacarse la pertinencia de investigaciones como la llevada a cabo por Esther Torrado y Laura Pedernera (2015), en la que se denuncia la invisibilización del demandante de prostitución en las investigaciones al respecto; el trabajo de la socióloga Águeda Gómez y la economista Rosa María Verdugo (2015) “La prostitución

femenina en España. Construyendo un perfil del cliente”, donde también se analiza críticamente esta figura o el análisis sobre la masculinidad prostituyente que realiza Beatriz Ranea Triviño en su tesis doctoral (2019). A nivel internacional, destaca el estudio de las investigadoras Melissa Farley, Inge Kleine, Kerstin Neuhaus, Yoanna McDowell, Silas Schulz y Saski Nitchmann (2022), en el que han analizado la demanda de prostitución realizada por hombres que la ejecutan en Alemania y en otros países que, como en él, se encuentra regulada o permitida.

Del estudio exhaustivo de estas investigaciones y de la que actualmente estamos llevando a cabo sobre la demanda de prostitución en La Rioja, inferimos la necesidad de que la educación sexual de los/as adolescentes. Una formación que aborde la demanda de prostitución desde una perspectiva crítica, invitando a reconsiderar la banalización y la legitimación que recibe actualmente para poder evitar que las futuras generaciones sigan reproduciendo este consumo; el cual responde a una socialización patriarcal y carente de educación emocional y sexual basada en principios de igualdad, reconocimiento y respeto.

Objetivos

- Conocer el grado de educación sexual recibida por los demandantes de prostitución.
- Alertar sobre la insuficiente incidencia que los contenidos en valores igualitarios, que se desarrollan como parte de la educación sexual, presentan respecto a la prevención de la demanda de prostitución.
- Proponer contenidos educativos específicos para abordar el fenómeno social de la prostitución desde una perspectiva ética crítica.

Metodología

Hemos seguido una estrategia de muestreo bola de nieve a partir de hombres demandantes o ex demandantes de prostitución en La Rioja, intentando buscar una muestra variada en cuanto al perfil sociodemográfico de los participantes. Se ha utilizado una metodología cualitativa, utilizando la técnica de entrevistas en profundidad. Las mismas han tenido una duración de 60-90 minutos y han finalizado al alcanzar la saturación del discurso. Las entrevistas las han realizado hombres con formación en género y asesoramiento previo al respecto. En todo momento se ha garantizado el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información aportada.

En cuanto al contenido tratado en las mismas, se comienza con preguntas breves que permiten trazar aspectos esenciales del sujeto (edad, procedencia, nacionalidad, residencia, ocupación, nivel formativo, ideología, etc.). También se recoge información sobre cuestiones biográficas, como el tipo y la calidad de las relaciones familiares, las vivencias infantiles, las aficiones e intereses o el historial afectivo-sexual del sujeto. Asimismo, se rastrea el consumo de pornografía y, por último, tanto la experiencia como demandante de prostitución como la percepción propia respecto a la prostitución misma y su funcionamiento legal.

Resultados y discusión.

En nuestro estudio, hemos constatado el consumo de prostitución en edades tempranas, tanto por la edad de algunos entrevistados, como la confirmación por parte de la mayoría de que su inicio en la demanda se produjo en su primera juventud. En muchas ocasiones, con el objetivo de perder la virginidad.

También detectamos que los entrevistados cuando son cuestionados sobre la educación sexual recibida, la califican como inexistente e ineficaz. En general, también afirman no haber hablado sobre sexo y pornografía con sus familias. De hecho, todos reconocen un consumo temprano de pornografía como modo de satisfacción sexual o como primer contacto “directo” con la sexualidad. Aunque son minoría, algunos de los que reconocen que, tanto su despertar sexual como su vida sexual posterior, se han basado en la pornografía y la prostitución, afirman sentirse arrepentidos o insatisfechos por ello. Manifiestan que la influencia de ambas les impidió desarrollar relaciones afectivo-sexuales plenas con una igual y afirman que esa opción hubiera sido preferible.

Además, esta investigación nos ha permitido un conocimiento directo de las prácticas sexuales que demandan los hombres en prostitución. De ellas se deduce una violencia sexual evidente, en tanto ignoran el deseo y el consentimiento de la mujer prostituida y les exigen prácticas sexuales; a pesar de que les consta que no las desean. Si bien casi todos reconocen la existencia de la trata con fines de explotación sexual, igualmente niegan haberla presenciado o haber accedido a una mujer explotada sexualmente. Esta contradicción se explica por la deshumanización que llevan a cabo de las mujeres prostituidas, de modo que se creen con derecho a cosificarlas eludiendo cualquier consideración de las mismas como personas que, por serlo, merecen un trato digno.

Por todo lo anterior, parece oportuno afirmar que la educación sexual resulta ineludible para acabar con la demanda de prostitución. La socialización patriarcal masculina impone a los hombres la deshumanización y la cosificación sistemática de las mujeres, especialmente de aquellas que estiman como sirvientas sexuales y a las que imponen sus demandas en el contexto prostitucional. De la investigación llevada a cabo, se concluye la falta de consideración moral, empatía y capacidad de verlas como iguales que padecen todos los prostituidores. Los mismos que afirman considerar a estas mujeres como “personas normales que tienen un trabajo normal”, afirman exigirles sexo aun cuando las observan sin ganas, con miedo o resistiéndose al acceso sexual. Ello evidencia que revertir esa socialización patriarcal que hace deseables para ellos una sexualidad mercantilizada y cosificada es extraordinariamente urgente y, para ello, se antoja indispensable una concienciación temprana al respecto.

Como resultado de todo lo anterior, es muy frecuente que el entrevistado explicita sus consideraciones respecto a la sexualidad, sus experiencias y su concepción al respecto, así como su inicio en la curiosidad por este ámbito humano. Abundan quienes han tenido sus primeras experiencias sexuales en prostitución por sentir “dudas” o “nervios” ante la primera relación sexual y desear adquirir experiencia antes de tener relaciones con otras mujeres (no prostituidas). La mayoría de entrevistados refiere no haber hablado de sexualidad con su familia y un inicio temprano en el consumo de pornografía, tanto por deseo sexual como modo de satisfacer la curiosidad. De todo ello se deduce de manera directa o indirecta la ausencia de educación sexual.

En consecuencia, sostenemos que, además de una legislación decididamente abolicionista de la prostitución, la educación sexual puede ser un elemento clave para disuadir su demanda. Los y las adolescentes deben generar una posición crítica ante el sexismo, la desigualdad y la misoginia. Para ello, deben ser invitados a reflexionar sobre la prostitución, examinando si la consideración habitual de que es un simple intercambio de sexo por dinero es apropiada o si, por el contrario, en tal definición oculta que la prostitución es un modo de violencia sexual. Desde esta reflexión, no será inoportuno señalar el desequilibrio de poder entre las partes. Al respecto, cabrá mencionar que las mujeres en situación de prostitución suelen provenir de países empobrecidos y sobrevivir en contextos socioeconómicos vulnerables.

Conclusiones y propuestas de mejora.

- La demanda de prostitución es precedida por una socialización masculina patriarcal que, puede y debe contrarrestarse con una educación sexual integral, sensible a la defensa de la igualdad entre los sexos.
- La educación sexual no es suficiente para erradicar el sexismo y la misoginia que impide las relaciones igualitarias entre los sexos, si a ella no se incorpora un análisis crítico de la prostitución.
- La educación sexual debe poder proponer un modelo de sexualidad humana que muestre un rechazo a la demanda de prostitución, como práctica que aleja la consecución de la igualdad. En este sentido, debe poner en valor un modelo sexual positivo, basado en la igualdad, la libertad, el respeto y la reciprocidad.
- La educación sexual no se reduce a los valores transmitidos por los centros educativos y las familias. De nada servirá tratar de transmitir dicho modelo sexual si nada se hace contra la demanda de prostitución, que en nuestra sociedad se encuentra normalizada y legitimada, sin que existan medidas contundentes que la eviten ni que impidan a las organizaciones proxenetas ofertar mujeres para el ejercicio de violencia sexual impune por precio.

Esta investigación ha sido financiada por un proyecto regional del Gobierno de La Rioja con número de referencia OTCA221122.

Referencias bibliográficas.

- APRAMP (2005). La prostitución: claves básicas para reflexionar sobre un problema.
- Ariño, A. (2022). *La Prostitución en la Comunitat Valenciana. Una mirada sociológica*. Tirant Lo Blanch.
- Farley, M.; Kleine, I.; Neuhaus, K.; MacDowell, Y.; Schulz, S.; Nitschmann, S. (2022). *Los hombres que pagan por sexo en Alemania y lo que nos enseñan sobre el fracaso del modelo de*

prostitución legal: un informe de 6 países sobre el comercio sexual desde la perspectiva de los puteros que son socialmente invisibles. <https://geoviolenciasexual.com/melissa-farley-senala-al-putero-la-prostitucion-legalizada-normaliza-la-violencia-sexual/>

- Gómez, Á.; Pérez, S. y Verdugo, R.M. (2015). *El putero español. Quiénes son y qué buscan los clientes de prostitución.* Catarata.
- Gómez, Á. y Verdugo, R. M. (2015). La prostitución femenina en España. Construyendo un perfil del cliente. *Papeles de la población*, 86(1), 9-39.
- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2010). *Trata de personas hacia Europa con fines de explotación sexual.*
- Ranea, B. (2019). *Masculinidad hegemónica y prostitución femenina: (re)construcciones del orden de género en los espacios de prostitución en el estado español.* Tesis doctoral. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58002/>
- Torrado, E. y Pedernera, L. (2015). La Prostitución desde la perspectiva de la demanda. Amarres Enunciativos para su conceptualización. *Revista Oñati Socio-Legal Series*, 5(5), 1382–1400. <https://opo.iisj.net/index.php/osls/article/view/662>

2.1.9 DISCUSIONES RESPECTO EL ABORDAJE DE LAS IDENTIFICACIONES SOCIALES DE LAS Y LOS JOVENES/ ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Beatriz Elena Ortiz-Cifuentes, Ph.D.⁸ (I.E San Francisco de Paula, Colombia)

Resumen

La presente comunicación expone los resultados de investigación sobre las prácticas de gestión humana desde la perspectiva de las identificaciones sociales en la Institución Educativa San Francisco de Paula (Chinchiná-Caldas-Colombia) como co-construcciones de la investigación social. La etnografía colaborativa como enfoque epistemológico estuvo precedida por dos supuestos antropológicos: La colaboración y el diálogo de saberes. Las categorías abordadas hacen énfasis en las prácticas, la gestión humana y las identificaciones sociales. La parte conclusiva reconoce que el nuevo humanismo hace uso de las políticas del lenguaje, genera condiciones para construir intersubjetivamente el devenir de la ontología política escolar e interviene en los agenciamientos de los estudiantes para socavar o reforzar las identificaciones sociales.

Palabras claves: prácticas, gestión humana, identificaciones sociales.

Introducción

La gestión es un tema que nos convoca permanente a la reflexión y esta, no es ajena a las demandas de la vida escolar. Por el contrario, se instala en los diversos procesos exigiendo casi que invisiblemente formas de conducir a las personas tanto en el relacionamiento académico como en el de convivencia. En esta comunicación se expone otra forma de pensar la gestión escolar desde un enfoque humanista, que centrado en la identificación social hace posible la implementación de prácticas de gestión humana consecuentes con las necesidades de abordaje y entendimiento de los y las adolescentes, los y las jóvenes en la vida escolar.

El concepto de prácticas de gestión humana surge de una gestión humanista que instituye en el seno de sus comprensiones teóricas, diversos supuestos respecto a la praxis y la acción humana. La praxis es considerada como la actividad humana material y social que transforma la realidad del hombre mismo y la sociedad. La característica fundamental del ser humano, se concibe en la vida en sociedad cuyas relaciones son interdependientes (Bédard, 2003) y complementariamente nacientes de la acción humana “esto no, es más, que lo que se ha dado en llamar alteridad, es decir la construcción de ser individual, y en consecuencia social, a partir de la interacción y la mutua implicación humana” (Muñoz, 2008, p. 20).

Punto De Partida De La Gestión Como Práctica Humana. Muchos han sido los aportes para el entendimiento de las prácticas humanas. Gadamer (1993) por ejemplo sostiene que el sujeto es un ser histórico concreto en el mundo de la vida fáctica. “No somos una conciencia ante un mundo objetivo por conocer, sino que estamos siempre en una situación histórica, concreta y

⁸ Coordinadora de la Institución Educativa San Francisco de Paula, Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (CINDE), Magistra en Gerencia del Talento Humano de la universidad de Manizales, Economista de la Universidad de Manizales. Email: bettyortiz011@gmail.com

lingüística desde la cual interpretamos” (García, 2001). No obstante, Bourdieu (1997) encuentra el nudo principal de sus aportes desde una línea opuesta reificada en las prácticas sociales.

Las contribuciones de Bourdieu (1997) desde el estructuralismo constructivista evidencia aportes interesantes en el plano teórico de las prácticas sociales. Esta perspectiva histórica, relacional y crítica implica comprender los efectos que se producen entre el campo social y los habitus. El “campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el habitus toma la forma de un conjunto de relaciones históricamente incorporadas en los agentes sociales” (Gutiérrez, 2005, p. 23). Más generalmente el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los habitus) ... (Bourdieu, 1997, p. 19).

Las Identificaciones Sociales Son Prácticas Humanas Sedimentadas. Pensemos las prácticas sociales como prácticas humanas sedimentadas, existentes no sólo por las determinaciones de la historia y la cultura, sino también por nuestra manera de pensar, hacer y sentir las cosas. Casi siempre son construidas e inventas en tensión conflictiva con otras prácticas humanas, esto significa que son ontológicamente intersubjetivas y que son el producto de las clasificaciones que hemos hecho del lenguaje, los discursos institucionales, sus leyes de funcionamiento, las prácticas situadas y las interacciones humanas y materiales. (Grimson, 2011).

Todos hemos construido una historia que nos ha sido hereda por las determinaciones de la cultura (el idioma, la comida, los hábitos del lugar en que nacimos etc.) y por tanto nuestras prácticas sociales tienen una fuerte dependencia de ese contexto en que fueron producidas. Estas prácticas también se ven afectadas por los cambios sociales (a veces ajenos a la voluntad de los actuantes), provocando en sí, la erosión de prácticas fuertemente sedimentadas, modificando las intervenciones de los sujetos o instituyendo nuevas formas de interacción. “Esas acciones des-estructurantes o estructurantes se sedimentarán o no con el tiempo, generando una nueva trama social que se presentará como natural, cuando la crisis haya pasado” (Grimson, 2011, pág. 33). En este sentido, aunque nuestras prácticas estén interpeladas por la historia, esto no diluye la capacidad estructurante en nuestras propias prácticas, vivencia y sentimientos de las identificaciones más sedimentadas con los cuales hemos sido interpelados y estamos acostumbrados a interpelar a otros, en últimas también “lo que se ha sedimentado también puede ser intencionalmente socavado y puesto en cuestión” (Grimson, 2011, p. 42).

Estas identificaciones sociales se producen en el marco de interés compartido, donde son posibles ciertos modos de identificación, mientras otros quedan excluidos, donde la experiencia social articula tramas de poder y donde el conflicto se despliega para expresar sentidos múltiples.

Ahora bien, ¿cómo llegan estas prácticas sociales a construirse como reales? Grimson (2011) refiere que el trascurso de nuestra vida social adquirimos un lenguaje que clasifica cosas y personas, y deseamos que encajen en esas palabras. Este proceso se despliega en la fabricación de nuestras propias fronteras naturales en relación con las identidades cosificadas. “Nerds y vagos” son clasificaciones que han sido fabricadas en nuestra diferencia social, estas diferencias nos permiten imaginar fronteras que son reales y materialmente verificables en las prácticas sociales que realizamos.

Objetivos

La I. E San Francisco de Paula como espacio social lleva consigo la comprensión de lo humano, de lo subjetivo y de lo intersubjetivo esto es: de las formas de organización escolar, de las costumbres, de los hábitos, de los intereses, de las relaciones que se tejen diariamente entre niños, niñas, jóvenes, docentes, representantes de familia y directivos. Comprender lo humano implica entender la complejidad de las acciones de quienes hacen parte de la escuela se constituye en propósito fundamental de la investigación.

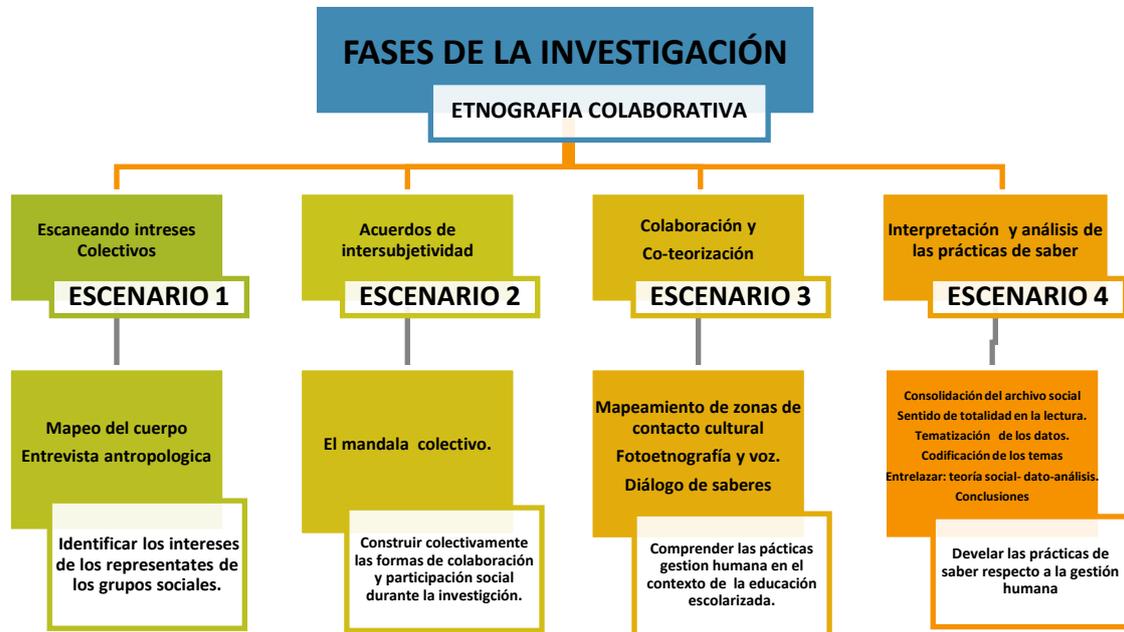
Metodología

Comprender la realidad social de la Institución Educativa San Francisco de Paula trajo consigo la adopción de un mirada epistémica y metodológica genuina de las Ciencias Sociales que nos permitió “comprender en profundidad las realidades humanas.

La etnografía Colaborativa planteada por Katzer (2011) reforzada en sus preceptos por Bertely (2015) y Rappaport (2007). Así como también, el diálogo de saberes entre culturas propio de la hermenéutica diatópica de Santos (2006) no sólo se ajustó al interés investigativo, sino que encontramos en ella, una perfecta trazabilidad entre los intereses teóricos en los que oscila el tema de la gestión humana y el carácter crítico del método.

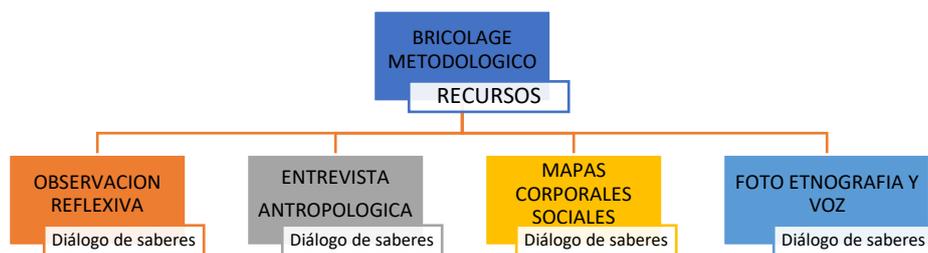
En la figura 1 se muestran los escenarios 1 y 2 donde se propuso dar respuesta al primer objetivo de la investigación, esto es revelar los marcos de actuación política de los sujetos en la construcción de saberes respecto a la gestión humana. Para ello se utilizaron tres recursos metodológicos: el mapeamiento del cuerpo, la entrevista antropológica y el mandala colectivo. La finalidad de estos dos escenarios se centró en el conocimiento del otro (colaborador), como sujeto activo en la investigación; en comprender sus intereses, necesidades, modos de ser y de estar como sujeto y representante, para finalmente consolidar un acuerdo real y simbólico respecto a los intereses y compromisos éticos y políticos. En el escenario 3, se utilizaron dos recursos metodológicos: el mapeamiento de las zonas de contacto cultural y la foto-etnografía. Con el primero se identificaron en las prácticas cotidianas de los estudiantes los horizontes de posibilidad de la gestión humana y con el segundo los fundamentos ontológicos de la Institución Educativa. El escenario 4, se caracterizó por su presencialidad en cada uno de los otros, gracias a la lógica de la textualización, la revisión conjunta del texto, la re-lectura, la elaboración conjunta de matrices de categorías y al ejercicio de co-teorización sobre la ontología política y las identificaciones sociales. El informe final surge, entonces, de entrelazar saberes situados, la teoría social y el análisis del investigador.

Figura 1: Fases de la Investigación.



En la figura 2 se muestran los recursos metodológicos que permitieron el posicionamiento político en el campo de los colaboradores, se fundamentaron en el uso de la observación reflexiva (Guber, 2001), la entrevista antropológica (Guber, 2001), los mapas corporales (Ramírez, 2012), y sociales (Herrera, 2010) y la foto-etnografía (Wang & Burris, 2000). Estos recursos y/o herramientas sientan sus bases en el diálogo, la participación y el compromiso social.

Figura 2: Bricolage Metodológico⁹.



Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Discusión.

Las reflexiones y aportaciones académicas que hemos construido desde el análisis de las zonas de contacto cultural de la I.E, nos permiten enunciar que por más, que las prácticas escolares

⁹ concepto trabajado de K.Denzin & Lincoln (2012) en la que refieren el bricoleur como el sujeto que construye formas posibles de acercarse a la situación con los recursos necesarios y disponibles.

estén interpeladas por las determinaciones de la historia y la cultura educativa (modelos educativos, currículos, evaluación estandarizada y manuales de convivencia etc.), hay otro tipo de prácticas que se escapan de estas consideraciones (Grimson, 2011) y necesitan ser entendidas como un parte de un proceso cultural contingente y no como rasgos culturales determinados.

Los Cambios Sociales , Prácticas y Sedimentos Escolares: Las identificaciones sociales son por un lado, clasificaciones que hemos construido en nuestra diferencia social en la dinámica de la interacción escolar, “Haraganes, muleros, turistas, saboteadores, bravucones, desabrigados, peleadores, jugadores, matoneadores, músicos” etc. son fabricaciones subjetivas que hemos hecho de las prácticas de los estudiantes, las cuales se cosifican en sus actos, es decir, cuando éstas prácticas humanas devienen objetos materiales y simbólicos se vuelven reales, situadas y concretas.

Y por otro, alude al “sentimiento de pertenencia que las personas tienen respecto a un colectivo, y los agrupamientos en función de intereses comunes” (Grimson, 2011, p. 185) o sea, los intereses que vinculan a los estudiantes en ese tipo de prácticas y los congrega en un espacio común para materializar la experiencia. En este entendido, un estudiante “mulero” puede sentirse parte de un grupo de estudiantes con los cuales no comparte salón, ni tareas, ni docentes, ni muchas menos rutas, puede sentirse parte porque comparten el mismo interés con otros “muleros”.

Este espacio de diferencia y conflicto a la vez coexiste con las disposiciones culturales y simbólicas de la institucionalidad escolar, el cual pone en evidencia la heterogeneidad antropológica de la Institución Educativa, las pluralidades políticas y marcos de actuación de la familia, de los estudiantes y los profesores.

Las identificaciones sociales son el resultado de la separación entre, los procesos históricos, las determinaciones de la cultura (vida simbólica) y la experiencia vivida.

Nuevo Entramado Social: Ir a la clase, prestar atención, tomar apuntes y realizar notas académicas sobre lo visto, ha sido una forma histórica de la relación pedagógica tradicional. El uso de la tecnología ha introducido cambios en esa interacción escolar “tomar la foto y enviarla al grupo” dan cuenta de un cambio social que exige nuevas demandas. Los estudiantes apropian las nuevas experiencias y estructuran otras formas de hacer las cosas, actúan sobre antiguas prácticas y producen nuevos sedimentos escolares.

Sin embargo, estos nuevos sedimentos producen algo real que compartir en el espacio social, algo concreto que afecta las relaciones y la interacción, algo que tiene un poder articulador negativo o positivo, en fin, algo que produce diferencia social.

Conclusiones y Propuestas De Mejora.

Las innovaciones que surgieron de las tensiones vividas en esta experiencia etnográfica colaborativa se centran en aspectos teóricos, metodológicos y de la práctica política. La mayor contribución de la colaboración como práctica política se evidenció en la activa participación de los colaboradores derivada de la experiencia, el diálogo colectivo y la horizontalidad en las relaciones intersubjetivas, de los intereses y las necesidades colectivas.

El enfoque metodológico permitió comprender parte de la realidad social y del contexto de la Institución Educativa, lo que requirió de un compromiso no sólo con el diálogo de saberes, sino también con la textualización de los relatos, la pedagogía de la escucha y el liderazgo de los colaboradores en la co- teorización, el cual trajo resultados intelectuales tangibles respecto a la ontología política y las identificaciones sociales.

Este enfoque resulta útil e interesante para la gestión educativa, en tanto propone una ruta rigurosa para el conocimiento de la realidad social y de la complejidad de las zonas de contacto escolar, de los sentires y decires de los actores sociales, de las rutinas que se instituyen y las conflictividades que emergen de la vida cotidiana.

Las prácticas de saber y las identificaciones abren oportunidades investigativas respecto prácticas otras de gestión humana, las relaciones de poder, el conflicto, la heterogeneidad antropológica de las zonas de contacto escolar y los marcos éticos y morales que rigen la vida institucional.

Las limitaciones de la presente investigación se presentaron alrededor del trabajo colaborativo que realizan los representantes de los grupos sociales, en especial lograr que los representantes de la familia se vinculen con convicción y compromiso político en un trabajo que exige estar permanentemente en las zonas de contacto escolar y a su vez poner en escena lo que su pares piensan y sienten en la diversas reuniones no es fácil.

Referencias

Bédard, R. (2003). Los fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas. El rombo y las cuatro dimensiones filosóficas. *AD-MINISTER Universidad EAFIT*, 68-88.

Bertely, M. (2015). De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alternativo desde los Chiapas, Mexico. En X. Leyva, J. Alonso , & R. Hernández, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis entre guerras*. (págs. 223-252). México: La casa del mago.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método* . Salamanca: Sigueme S.A.

Grimson, A. (2011). *Los Límites de la cultura*. Argentina : Editores SigloXXI.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo Social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Ántropos Ltda.
- K. Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa*. (págs. 43-101). Buenos Aires: Gedisa.
- Katzer, L., & Sampróm, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa como perspectiva Analítica". *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 59-70.
- Muñoz, R. (2008). El futuro de lo humanismos en la administración. Una propuesta de formación. *AD-MINISTER*, 1-20.
- Ramírez, M. H. (2012). LA cartografía social: Mensajera de experiencias para la formación de la cultura en derechos Humanos. *Educación y Ciudad*, 103-116.
- Rappaport, J. (2015). Más allá de la Observación Participante. En X. Leyva, J. Alonso, R. Henández, A. Escobar, A. Köhler, & A. Cumes, *Prácticas Otras de conocimiento(s)* (págs. 323-352). Mexico: Retos.
- Santos, B. d. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política social emancipatoria*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales .
- Wang, C., & Burris, M. A. (2000). Who knows the streets as well as the homeles? Promoting personal and community action through photovoice. *Health promotion practice*, 81-89.

2.1.10 EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: LOS ESTEREOTIPOS EN LOS LIBROS DE ELE PARA ITALOHABLANTES

Carlotta Orlandi (Universidad de Sevilla, España)

Resumen y palabras clave

Este trabajo se propone investigar las imágenes de los manuales de ELE utilizados en los primeros tres años de la escuela secundaria obligatoria italiana para analizar los estereotipos vehiculados a través de ellas. Por ello, se han analizado 12 manuales de 4 editoriales diferentes, por un total de 2.244 imágenes: en ellas, los dos ámbitos que más reflejan las desigualdades de género, el doméstico y el económico-laboral, muestran una presencia equitativa de hombres y mujeres. De hecho, el primero representa la segunda clase de actividad más frecuente para ambos géneros y las tareas típicas de este ámbito se reparten de forma ecuánime. Por lo que concierne al sector económico-laboral, aunque hay una presencia femenina más abundante en la educación, por lo general mujeres y hombres ejercen diferentes profesiones y los estereotipos asociados con algunas de ellas resultan superados gracias a la presencia más numerosa del género opuesto.

Educación, género, ELE, Italia

Introducción

A lo largo de los años, ha habido diferentes estudios que han indagado los contenidos estereotipados de los materiales educativos utilizados en España o en los manuales de ELE de editoriales españolas y ha habido también investigaciones en relación con otras lenguas extranjeras como el italiano, el inglés y el francés. Por lo que se refiere a la primera categoría, destacamos el estudio de Blanco (2000): aquí la autora analiza tres áreas de actividades en los libros de secundaria: la recreativo-deportiva, la doméstica y la cultural. En ellas, a pesar de que el primer ámbito es el más frecuente para ambos géneros, en el segundo la presencia femenina casi dobla la masculina. Acerca de los manuales ELE, en cambio, Galiano Sierra (1991) inaugura una línea de investigación, centrándose en la representación de la mujer: en dicha indagación concluye que, en la mayoría de los casos, las mujeres desarrollan tareas domésticas o cuidan de maridos, hijos e hijas, con lo que su ocupación prioritaria y exclusiva coincide con la de ama de casa. En esta misma línea siguen investigando Sitman, Lerner y Schammah-Gesser (1998), quienes analizan los temas de género y constatan el intento de equilibrar la representación de hombres y mujeres. Sucesivamente, Robles Fernández (2005) y Barceló Morte (2005) subrayan la necesidad de modernización de los manuales de ELE, para que se reflejen los nuevos cargos que las mujeres desempeñan en la sociedad. En las últimas investigaciones, en cambio, señalamos una variación de perspectiva que, en palabras de Nanetti (2010), “enmarque el libro de texto en su contexto de producción y de uso” (Nanetti, 2010, p.216). Este cambio, inspirado en la vertiente de indagación anglosajona, destaca la figura docente usuaria del manual, más que el manual en sí mismo: dicha figura sería la principal intermediaria entre el libro y sus destinatarios a la hora de proponer una reflexión sobre la temática de género.

Por lo que concierne a los estudios de los manuales de otras lenguas extranjeras, los resultados siguen la misma línea (Frabotta, 2022, p.219). En dicha categoría, las investigaciones sobre los libros de inglés (Giaschi, 2000; Lee, Collins, 2009; Cellanetti, 2013) han concluido que las imágenes de hombres trabajando casi duplica las de las mujeres. Además, según Cerezal y Jiménez (1999), el abanico de actividades desarrolladas por hombres es mayor con respecto a las mujeres; no sólo eso, sino que, como afirma Scierri, al género masculino se le reconoce una identidad profesional sensiblemente superior a la femenina; además, aun cuando a las mujeres se les reconoce la identidad profesional, éstas pueden identificarse con una tipología de papeles más restringida con respecto a la masculina (Scierri, 2017, p.32). Dichos roles son los que se consideran como socialmente adecuados para el género femenino: es el caso de la ama de casa y de la dependienta de las tiendas de ropa (Biemmi, 2010) o, también, de las enfermeras, de las secretarias y de las azafatas (Galiano Sierra, 1991), así como de la enseñanza (Cellanetti, 2013) o de la modelo (Giaschi, 2000). Todo esto hace que se perpetúen estereotipos que retroalimentan las desigualdades sociales en las que el mundo laboral está asociado al género masculino; la mujer no trabaja o desempeña profesiones socialmente descalificadas (Biemmi, 2010, p.124). Hoy en día, además, se corre el riesgo de que las representaciones tan arbitrariamente repartidas transmitan una imagen de la sociedad más caricaturesca que verosímil (Naves y Wisnia-Weill, 2015, párr.3).

En este estado de la cuestión, sin embargo, no se han encontrado estudios que investiguen de manera exhaustiva las imágenes de los libros de texto de ELE utilizados en la secundaria obligatoria en Italia.

Objetivos

A raíz de lo expuesto, el presente trabajo quiere contribuir a las investigaciones de los contenidos estereotipados en los manuales de ELE, averiguando si los libros utilizados en los primeros tres años de la escuela secundaria obligatoria italiana se enmarcan en la misma línea. Las conclusiones permitirán conocer el material didáctico desde una nueva perspectiva y hacerse una idea del tipo de sociedad representada en ello en relación con la presencia más o menos estereotipada de figuras masculinas y femeninas (Frabotta, 2022, 220) y tomar conciencia de que los estereotipos operan como una herramienta que permite una representación demasiado sencilla del mundo (Castillo-Mayén y Montes-Berges 2014).

Metodología

Por lo que concierne a la metodología utilizada, se sigue la usada por Frabotta (2022) para el análisis de los roles de género en las imágenes de los manuales de italiano como lengua extranjera. Por lo tanto nos detendremos en el ámbito doméstico y en el económico-laboral por ser, tal y como han señalado los estudios anteriores, los indicadores más llamativos de los estereotipos de género: del primer ámbito detallaremos el tipo de actividad doméstica desarrollada y el número de imágenes en las que aparecen hombres y mujeres; en la segunda, seleccionaremos las áreas de trabajo más representadas en los libros de texto analizados para poder identificar las diferentes profesiones ejercidas por hombres y mujeres para cada área: en este último caso, se ha tenido en cuenta también el prestigio social de los trabajos, precisamente

porque, como señala Osborne (2009), los estereotipos ventajosos para el género más fuerte se construyen devaluando al género considerado débil.

Por lo que se refiere a la muestra, se han escogido 12 manuales publicados recientemente por las editoriales más presentes en los primeros tres años de la escuela secundaria obligatoria italiana, es decir DeAgostini, Pearson, Zanichelli y Mondadori:

Editorial	Autores	Títulos
DeAgostini	Catalina Ramos	¡Venga, vamos! 1 (2020)
	María José Santos	¡Venga, vamos! 2 (2020)
	Mercedes Santos	¡Venga, vamos! 3 (2020)
Pearson	Nello Fanciullo	Mi banda 1 (2020)
	Ana Irene García Pérez	Mi banda 2 (2020)
	Sonia Campos Cabrero	Mi banda 3 (2020)
	Mabel Almarza Durán	
Zanichelli	José Pérez Navarro	Todos a la meta 1 (2021)
	Carla Polettini	Todos a la meta 2 (2021)
		Todos a la meta 3 (2021)
Mondadori	María del Rosario	Enganchados. Pasión por el español 1 (2022)
	Uribe Mallarino	Enganchados. Pasión por el español 2 (2022)
	Alessandro Caramia	Enganchados. Pasión por el español 3 (2022)
	Laura Dell'Acqua	

Para analizar la tipología de actividad desarrollada por los protagonistas de las imágenes se han considerado 7 ámbitos de acción:

1. Actividades domésticas (trabajos domésticos, cuidado de personas);
2. Actividades de interacción social (saludos, conversaciones, llamadas);
3. Actividades recreativo-culturales (ocio, tiempo libre);
4. Actividades deportivas;
5. Actividades escolares (deberes, lectura, escritura);
6. Actividades económicas y profesionales;
7. Actividades contemplativas.

Resultados y discusión.

Se han analizado un total de 2.244 imágenes sacadas de los 12 manuales objeto de este trabajo; en ellas, las mujeres y los hombres son los protagonistas. Si observamos el detalle de las

actividades desarrolladas por ambos géneros (Tablas 1 y 2), la mayoría de ellas son contemplativas: estas imágenes, tal y como explica Frabotta (2022), tienen una función ornamental o decorativa y son, en su mayoría, imágenes en las que los personajes mantienen una pose neutral y sirven para ilustrar gráficamente a los usuarios de este tipo de libros de texto, es decir estudiantes de entre 11 y 14 años. En relación con los datos, si observamos los porcentajes (Tablas 1 y 2), contrariamente a las conclusiones de los estudios mencionados en la introducción, la esfera doméstica es, para ambos géneros, el segundo ámbito más representado; además, entre las actividades desarrolladas en las imágenes (Tabla 3), el cuidar de los niños y niñas es la tarea que aparece con más frecuencia, tanto para las mujeres (37) como para los hombres (28). Asimismo, ambos se reparten igualmente las labores domésticas familiares (3 de cada 10 actividades), a saber ordenar, pasar la aspiradora, cocinar y hacer la compra.

Ámbito	Porcentaje
Hombres	
1. Contemplativo	53,5%
2. Doméstico	10,7%
3. Interactivo	9,5%
4. Económico-laboral	9,1%
5. Recreativo-cultural	7,5%
6. Deportivo	6,6%
7. Escolar	3,1%
8. Total imágenes	1.049

Lo mismo se observa en el ámbito económico-laboral: si bien éste aparece en la posición 4 para los hombres y 5 para las mujeres (Tablas 1 y 2), si examinamos el detalle del sector laboral (Tabla 4), hay variedad en las profesiones para ambos géneros (Tabla 5): de hecho, el sector “Música y baile” es el más representado (44 imágenes de mujeres y 30 de hombres), sobre todo a través de la profesión “cantante” (26 imágenes de mujeres y 15 de hombres) por ser una profesión con la que los preadolescentes se identifican mucho y que, además, sirve para ilustrar diversas

actividades didácticas como, por ejemplo, ejercicios de escucha y de gramática a través de canciones. Finalmente, evidenciamos que el sector de la educación sigue estando representado, en su mayoría, por mujeres (26), que ejercen sobre todo de profesoras (20).

Tablas 1 y 2. Porcentajes de ámbitos en los que aparecen mujeres y hombres.

Ámbito	Porcentaje
Mujeres	
1. Contemplativo	54,6%
2. Doméstico	10,9%
3. Interactivo	9,3%
4. Recreativo-cultural	8,03%
5. Económico-laboral	7,9%
6. Deportivo	6,2%
7. Escolar	3,2%
8. Total imágenes	1.195

Tabla 3. Principales actividades domésticas de hombres y mujeres y números de imágenes correspondientes:

Actividad doméstica	Número de imágenes	Actividad doméstica	Número de imágenes
Mujeres		Hombres	
Estar con un niño o niña (o chico/chica)	37	Estar con un niño o niña (o chico/chica)	28
Levantarse	21	Dormir	13
Dormir	14	Despertarse	10
Comer	11	Comer	16
Ordenar	7	Ducharse	6
Ducharse	6	Pasar la aspiradora	6
Desayunar	5	Volver a casa y salir de casa	6
Hacer la compra	5	Cocinar	4
Cocinar	3	Hacer la compra	2
Peinarse	1	Afeitarse	2

Tabla 4. Principales sectores de trabajo de mujeres y de hombres y número correspondiente de imágenes:

Sector	Número de imágenes	Sector	Número de imágenes
Mujeres		Hombres	
Música y baile	44	Música y baile	30
Educación	26	Servicios	27
Salud	14	Educación	15
Servicios	14	Hostelería	15
Películas y TV	13	Salud	11
Hostelería	11	Comercio y negocios	7
Comercio y negocios	8	Construcción	7
Leyes	6	Seguridad	6
Seguridad	5	Películas y TV	5
Arte y arquitectura	4	Arte y arquitectura	3
Moda	2	Leyes	2

Tabla 5. Principales profesiones de hombres y mujeres y número correspondiente de imágenes:

Profesiones	Número de imágenes	Profesiones	Número de imágenes
Mujeres		Hombres	
Cantante	25	Cantante	15
Profesora	20	Profesor	13
Maestra	5	Médico	7
Médica	5	Cocinero	7
Cocinera	5	Camarero	7
Abogada	5	Dependiente	5

Camarera	5	Mecánico	4
Enfermera	4	Empleado	3
Policía	4	Policía	3
Ingeniera	4	Piloto/copiloto	3
Azafata	4	Fontanero	3
Dependiente	4	Amo de casa	3
Peluquera	3	Carpintero	3
Empleada	3	Ingeniero	2
Modelo	2	Abogado/Juez	2
Ama de casa	1	Peluquero	1
Actriz	1	Taxista	1
Secretaria	1	Enfermero	1

Conclusiones y propuestas de mejora.

En relación con los datos obtenidos, este trabajo comparte dos conclusiones con los estudios presentados en la introducción: en primer lugar, siendo manuales didácticos, la mayoría de las imágenes sólo ilustran los contenidos tratados; en segundo lugar, se confirma una presencia más abundante de las mujeres en el ámbito de la educación (25 entre profesoras y maestras y 13 profesores). Por el contrario, podemos afirmar que los manuales de ELE de la secundaria obligatoria en Italia prestan atención al tema de la igualdad de género: de hecho, al ámbito doméstico se dedican mujeres y hombres de forma equitativa (10,9% y 10,7% respectivamente) con una distribución igualmente ecuánime de las tareas.

Asimismo, en el ámbito económico-laboral, ambos géneros están representados a través de un abanico de profesiones que rompe con muchos estereotipos asociados con las mujeres: como se observa, hay profesiones socialmente prestigiosas, como la profesión médica (5 mujeres y 7 hombres) y la abogacía (5 mujeres y 2 hombres), en las que están representados ambos géneros; incluso hay profesiones normalmente asociadas con el género masculino (o femenino) en las que se representa más al género opuesto: es el caso del trabajo de policía (4 mujeres y 3 hombres) y el del amo o ama de casa (1 mujer y 3 hombres).

Referencias bibliográficas.

- Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Barceló Morte, L. (2005). Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004. [Dataset]. Versión de 2005. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2006/memoriamaestro/2-semester/barcelo-m.html>
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.

- Castillo-Mayén, R., Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044–1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>.
- Cellanetti I. (2013), *Lingua e genere. Didattica e sessismo nell'insegnamento della lingua inglese*". En I. Biemmi, T. Chiappelli (Eds.). *Verso una cittadinanza di genere e interculturale. Riflessioni e buone prassi dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze* (pp. 75-104). Centro stampa del Consiglio regionale della Toscana.
- Cerezal F., Jiménez C. (1999). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 87-98.
- Frabotta, S. (2022). Chi fa che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di italiano come lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 216-228. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18175>.
- Giaschi, P. (2000). Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts. *TESL Canada Journal*, 18(1), 32–46. <https://doi.org/10.18806/tesl.v18i1.898>.
- Lee Jackie, F. K., Collins P. (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, 21(4), 353-370. <https://doi.org/10.1080/09540250802392257>.
- Nanetti, V. (2011). *El material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la construcción de la imagen de "lo hispánico"* [tesis doctoral, Universidad de Bolonia]. Repositorio Institucional Unibo. http://amsdottorato.unibo.it/4149/1/Nanetti_Valentina_Tesi.pdf.
- Naves M. C., Wisnia-Weill V. (2015). I suggerimenti dei saggi francesi. *La Ricerca*, 3(9), 43-47.
- Sierra Galiano, I. M. (1991). La mujer en los manuales de español para extranjeros. *ASELE Actas III*, 119-125.
- Robles Fernández, M. G. (2005). La mujer en los manuales de español lengua extranjera. Del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más. [Dataset]. Versión de 2005. http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/GorettyRobles/grobles_redele7-2.pdf.
- Scierra, I. D. (2017). Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria. *About Gender*, 6(12), 15-44. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438>.
- Sitman, R., Lerner, I., Schammah-Gesser, S. (1999). ¿Es generoso el género en español? De mujeres, hombres y otras hierbas. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELET*, 261–268.

2.1.11 EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y REVISIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LOS PLANES DE IGUALDAD EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE HUESCA

Savicente Abió, M^a Jesús (Jefa Unidad de Programas Educativos del Servicio Provincial de Huesca del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón, España)

Resumen y palabras clave:

Palabras clave: [Planes igualdad, Huesca, Aragón, centros educativos (EI, EP, ESO, BACH, Personas Adultas), 2021/22]

La investigación que presento para este Congreso se recogía en mi Trabajo Fin de Master de la línea de investigación, y lo que pretendía era realizar una revisión del estado en que se encuentran los planes de igualdad de los 145 centros educativos de la provincia de Huesca en el curso 2021/22.

Para ello les planteo las preguntas sobre las diferentes partes que la normativa indica que deben reflejar los planes. El análisis principal fue comprobar el grado de cumplimiento de redacción, así como las dificultades o puntos fuertes que han tenido entre el 2018 que se publicó la orden ECD 1003/2018 y en curso 2021-22 para redactarlo y desarrollar actividades de sensibilización, evaluación tanto con alumnado como resto de la comunidad educativa.

Y fruto del análisis de los resultados, poder sacar conclusiones de grado de cumplimiento, así como detección de necesidades de cara a afrontar el último curso del que disponían para finalizar la redacción.

Introducción

La elección de este tema para mi TFM surgió fruto de un análisis mediante lista de control del estado en que se encuentra la realización de los planes que inspección educativa de la provincia de Huesca pasa a los centros en el curso 2019/20. En las conclusiones de ese tanteo, se ve que hay 6 centros que todavía no han iniciado la tarea, dos años después de publicarse la norma que lo hace obligatorio.

Puesto que es una investigación sobre el estado de los Planes de Igualdad en los centros educativos de la provincia de Huesca, que están obligados desde 2018, y que realizo el análisis en 2021/22, precedentes sobre el análisis no hay, puesto que es un documento nuevo de obligado cumplimiento.

El ámbito en el que se centraba mi TFM es el educativo, para lo cual hice un repaso a las últimas referencias normativas que centran la necesidad de la integración entre los documentos de centros de un Plan de Igualdad, así como las indicaciones en pro de una educación en igualdad de oportunidades y sobre la igualdad entre mujeres y hombres ya impreso desde la propia norma.

Inicio esta revisión de normativa nacional avalada por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género¹⁰, que incluye un capítulo referente al ámbito educativo en el primer Título de la Ley, de Medidas de Sensibilización, Prevención y Detección.

Dos años más tarde se proclama la Ley Orgánica 2/2006 de Educación¹¹ (LOE) incluye en su artículo 1 entre los principios el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹², publicada en BOE el 30 diciembre 2020 ya en el preámbulo, indica las los enfoques a los que va a conceder importancia.

De los cinco enfoques que pretende, parte de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) y en segundo lugar (párrafo tercero), pretende adoptar un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomentar en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

En tercer lugar, desarrolla la orientación al éxito del alumnado; en cuarto lugar, destaca la importancia del desarrollo sostenible de acuerdo a lo establecido en la Agenda 2030 y en quinto lugar tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo tanto en la sociedad como en la educación.

MARCO NORMATIVO ARAGONÉS

En Aragón, la normativa que nos enmarca es la Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres Víctimas de Violencia que amplía la protección frente a “cualquier tipo de violencia de la que es o puede ser víctima una mujer” y se centra en medidas concretas relativas al ámbito educativo.

En el 2018, año fructífero en la legislación aragonesa relacionada con la igualdad y equidad, puesto que se publican tres leyes, entre ellas, se aprueba la Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres¹³ (BOA 29/8/2018), gran avance legislativo para la comunidad que publica en un documento legal de carácter autonómico medidas de promoción de igualdad de género en diferentes áreas de intervención pública y concretamente educativas que es de la que estamos tratando.

En el artículo 29, desgrana los principios de igualdad que deberán contemplarse en educación; y es en el **apartado 3 del artículo 30** donde se indica la necesidad de que los centros educativos de enseñanzas no universitarias, deban desarrollar entre sus documentos de centro un Plan de Igualdad, implantarlo y desarrollarlo, así como identifica la figura de un responsable de Igualdad en cada centro educativo (apartado 7 del artículo 30) y la promoción del 8 de marzo como del 25 de noviembre (apartado 15 del artículo 30).

¹⁰ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760> («BOE» núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, Referencia: BOE-A-2004-21760)

¹¹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

¹² https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

¹³ <https://www.boe.es/eli/es-ar/1/2018/06/28/7/con>

Acercándonos a la normativa puramente educativa voy a hacer referencia a la Orden que desarrolla esta Ley: **ORDEN ECD 1003 / 2018 actuaciones promocionar convivencia, igualdad y lucha contra acoso escolar**¹⁴ (BOA 18/6/2018, artículo 11.5, donde nos tenemos que fijar para el guion que se ofrece a los centros educativos de los apartados que tiene que tener un Plan de Igualdad de centro:

“El Plan de igualdad incluirá, al menos, los siguientes aspectos: Diagnóstico, acciones de sensibilización y formación en igualdad efectiva entre mujeres y hombres, objetivos generales y prioridades; medidas específicas para promover igualdad en diferentes ámbitos; Detección de necesidades de formación; estrategias de difusión, seguimiento y evaluación del plan; y procedimientos para articular colaboración con entidades del entorno.”

Objetivos

El objetivo principal es ver el grado de cumplimiento en la redacción del Plan de igualdad en cada centro educativo y desgranando si se ha estado trabajando en esta redacción, plasmando las acciones de sensibilización, creación de estructuras internas y protocolos a difundir en los centros, conmemoración de efemérides y revisión y evaluación de las acciones desarrolladas que impliquen a toda la comunidad escolar.

Un segundo objetivo, era ofrecer ideas para completar el guión de redacción del plan, desgranado en las preguntas del cuestionario.

Y, por último, la necesidad de detectar las últimas necesidades de los centros para encarar el último año de prórroga para poder terminar la redacción del Plan de igualdad.

Metodología

La metodología utilizada para llevar a cabo el estudio de esta investigación ha partido del estudio de la amplia normativa y jurisprudencia relacionada con la implantación de los Planes de Igualdad en los centros educativos de Aragón, el análisis de los manuales, estudios, artículos y bibliografía especializada que han servido para dotar de rigor científico y validez legal a las cuestiones analizadas en los datos recopilados por el cuestionario construido para este TFM y que ha sido validado por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Para ello, partiendo de la premisa que un plan debe reflejar las peculiaridades del entorno y del centro en el que se implanta, Mercedes Sánchez Vico, en su “Guía para la realización de un plan de igualdad: *“La metodología que se llevará a cabo parte de un diagnóstico de la realidad y de una adaptación a las necesidades del profesorado y de cada centro para la realización de su Plan de Igualdad”* he querido plantear cuestiones a modo lista de control que permitían un análisis cuantitativo y me da la información clara de si está desarrollado o no, y otras preguntas de carácter más cualitativo que me permitían ver los matices del entorno del centro que surgen de ese análisis de la realidad.

Antes de la intervención, se trabajó durante meses en el análisis y estudio de la amplia jurisprudencia aplicable en la implantación de un Plan de Igualdad en los centros. El siguiente paso fue la planificación del proceso de recogida de datos. El principal procedimiento utilizado para la recopilación de datos fue un cuestionario. La aplicación de un cuestionario no requiere el empleo de amplios equipos de técnicos especializados, permite un reposado examen de las

¹⁴ <https://educa.aragon.es/en/-/legislaci%C3%B3n-igualdad>

respuestas, no requiere desplazamientos y su análisis estadístico es sencillo y elemental. Para ello, se creó un cuestionario creado ad hoc.

Se solicitó permiso al Servicio Provincial de Educación para hacer llegar el cuestionario a todos los centros de la provincia y de los 145 centros a los que se envió, se han obtenido 78 respuestas de los diferentes tipos de centros: Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Colegios Rurales Agrupados (CRA), Institutos de educación Secundaria (IES), Centros de Profesorado (CP), Centros de Educación de Personas Adultas (CPEPA), Centros Públicos Integrados de Formación Profesional (CPIFP), Escuela de Arte, Programa de Pueblo Abandonados de Búbal (PRUEPA), Escuela Hogar, Conservatorios de Música, Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), Equipos de Orientación de Educación Infantil y Primaria (EOEIP), Equipos de Orientación de Atención Temprana (EOEAT), Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Aragón (ESCYRA).

El cuestionario planteaba 65 cuestiones, algunas eran meramente organizativas, del tipo de identificación del tipo de centro, para asegurar que no había respuestas repetidas del mismo centro. El tipo de cuestiones ha sido mixto, de respuesta corta abierta para poder conocer experiencias y necesidades concretas y tipo test de una sola opción o de varias, según la cuestión planteada. (Ver anexo III)

Resultados y discusión.

De los centros que han respondido al cuestionario, consideran finalizado el documento 27 centros (41%) frente a los 38 (58%) centros que lo consideran en proceso. Es destacable que no hay ningún centro que ya no lo tenga ni siquiera empezado, como se pudo ver en la encuesta pasada desde Inspección Educativa el curso anterior donde seis de centros todavía estaban en ese punto.

El desarrollo de los diferentes apartados del Plan de igualdad ha ido modificando su porcentaje de trabajo curso a curso conforme evolucionaba en el plazo de tres años previsto para su redacción y aprobación. La redacción, aprobación y difusiones del plan ha dependido en gran parte de la continuidad de la persona responsable del plan en cada centro educativo. Donde ha sido una persona estable durante todo el proceso, ha sido más rápido el proceso y donde ha habido tres personas diferentes ha sido más lento.

Se han ido viendo cambios, en el uso del lenguaje inclusivo, repensar espacios para hacerlos más inclusivos, conmemoración de fechas que permiten el trabajo de visibilización de mujeres, día 8 de marzo y 25 de noviembre, incluso otras fechas muy habituales se ha estado conmemorando como el 11 febrero día de la ciencia y la niña.

También ha sido visible la percepción del cambio en todos los colectivos del entorno escolar; tanto docentes, como familias, y entorno más cercano. Parece quedar pendiente el trabajo con adolescentes, por ser hasta cierto punto contraproducente la acción sobre igualdad de oportunidades.

Conclusiones y propuestas de mejora.

A modo de conclusión, considero que los objetivos, de revisión, seguimiento y evaluación de los planes de igualdad de los centros educativos queda cumplido, en la medida que las sesenta y cinco preguntas de control planteadas que han ido desgranando si se ha estado trabajando en

esta redacción, plasmando las acciones de sensibilización, creación de estructuras internas y protocolos a difundir en los centros, conmemoración de efemérides y revisión y evaluación de las acciones desarrolladas me dan el punto de concreción de los apartados normativos que quedan cubiertos.

En las conclusiones y propuestas finales destacar la necesidad de dotar de algún tipo de reconocimiento al colectivo docente que ostenta la responsabilidad de convivencia e igualdad de los centros educativos. El reconocimiento puede ser por nombramiento o por horas de formación; el colectivo docente preferiría en horas de dedicación lectivas, pero es un asunto que requiere de presupuesto. Y otra de las peticiones de centros es la mayor dotación de recursos para realizar actividades o llevar a cabo los cambios en rotulación y adecuación de espacios una vez analizados el lenguaje y el uso de espacios con perspectiva de género.

Tal y como recoge la disposición segunda de las Instrucciones de la Directora General de planificación y equidad, enviadas a centros en este inicio de curso 2022/23, por la que se determina la designación del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos firmadas electrónicamente el 6 de septiembre de 2022. En la citada disposición indica que se transforma la denominación de la persona responsable, que pasa de ser Coordinador/a de Convivencia e Igualdad, a partir de este curso 2022-2023 pasará a denominarse Coordinador/a de Bienestar y Protección del Alumnado. En estas instrucciones se da reconocimiento en horas de formación y ponencia, con carácter retroactivo desde curso 2018/19 que se inició el trabajo de reacción de los planes de igualdad.

Y la última, sería la de continuar con formación específica en cuestiones de igualdad, identidad sexual, protocolos, interseccionalidad, para poder reflexionar sobre lo que suponen y poder ser transmisores de ese conocimiento al alumnado, al resto del claustro y las familias. Encadenada a esta, sería la petición de mayor implicación de todas las partes, para no dejar en manos de una sola persona que ostenta el cargo de responsable de igualdad, todas las tareas de organización de actividades, formación y coordinación en los centros educativos.

A la vista de los datos recogidos, haría una recomendación a la red de formación y a la administración competente de continuar ofreciendo formación institucional de calidad, a la vez que permitiendo que cada centro, en función de sus necesidades pueda generar sus propios itinerarios formativos de centro para seguir reflexionando sobre todas las cuestiones relativas a la igualdad.

2.1.12 EL GÉNERO EN LAS REPRESENTACIONES DE FUTURO DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN MENDOZA, ARGENTINA.

Virginia Noemí Alonso (INCIHUSA-CONICET, Argentina)

Resumen y palabras clave:

Esta investigación busca analizar las representaciones sobre el futuro de las y los estudiantes del nivel secundario para jóvenes y adultos de la Provincia de Mendoza, haciendo hincapié en la problemática de género. Para ello, emplea una metodología cualitativa basada en entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes y docentes. Como principales conclusiones y resultados, se encuentra que, a pesar del predominio de lógicas de género dominantes, las representaciones de futuro contienen elementos que apuestan a la igualdad de género. El reforzamiento de contenidos educativos para la igualdad parece un camino que necesita ser afianzado en este particular espacio educativo.

Introducción

La investigación se enmarca dentro de la sociología de la educación. Esta subdisciplina entiende que las instituciones educativas producen y forman sujetos (Dubet y Martuccelli, 1998). También, entiende que las educaciones estas segmentadas en tanto las personas de distintas clases sociales circulan por distintos espacios educativos.

El presente trabajo pone la mirada sobre los centros educativos de nivel secundario (CENS) en tanto las personas que asisten pertenecen, en su mayoría, a las clases populares o de menores ingresos del país (Rodríguez, 2008). A su vez, el estudiantado comprendería a quienes por diversos motivos quedaron marginados de los circuitos educativos en algún momento de sus vidas y, luego, lograron reinsertarse en la escuela en edades más avanzadas.

Según Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia escolar se compone de tres tipos de procesos con sus respectivas lógicas específicas: distribución de competencias, socialización y constitución de subjetividades. Durante la vida escolar, el individuo se ve interpelado por definiciones culturales y sociales, pero puede posicionarse críticamente y actuar de forma autónoma, lo que le permite construir su subjetividad y convertirse en sujeto.

Dentro de estas experiencias, la investigación se pregunta por las representaciones de futuro que tienen docentes y estudiantes sobre la vida que aguarda a los estudiantes tras su graduación. Pero, para ello, toma los aportes de los estudios de género que ponen en el centro de la escena la categoría de género. Este concepto se emplea para referirse a la creación cultural y social de ideas, valores, significados, saberes, prácticas, estereotipos y lógicas relacionadas con la diferencia sexual (Scott, 2008; Lamas, XXX). Esta construcción se asocia a la división sexual del trabajo que está en la raíz de la socialización y las desigualdades de género que se cristalizan en los diversos ámbitos de la vida social.

La investigación educativa con perspectiva de género indica que las instituciones educativas todavía transmiten y reproducen patrones sexistas que refuerzan las jerarquías del mundo masculino sobre lo femeninos en la sociedad (Morgade, 2001). Por lo tanto, las percepciones sobre el futuro que se construyen en la escuela pueden estar influenciadas por estas lógicas de género dominantes. Sin embargo, también es posible que la escuela sea un espacio de disputa de los sentidos, de lo ideológico, donde se cuestionen los mandatos de género y se generen formas de representación igualitarias sobre la vida de varones y mujeres.

Objetivos

Esta investigación persiguió el siguiente objetivo: analizar las representaciones de futuro en estudiantes y docentes del nivel secundario para jóvenes y adultos de la Provincia de Mendoza, haciendo especial hincapié en la problemática de género.

Metodología

Para abordar el objetivo formulado se empleó una estrategia metodológica de tipo cualitativa. Consecuentemente, se utilizó la técnica de la entrevista para captar los problemas, perspectivas y significados profundos que los/as actores/as atribuyen a los distintos eventos de sus prácticas educativas y comprender la vinculación entre los factores objetivos (tales como la segmentación de las oportunidades educativas y laborales según clase social y género) y los factores subjetivos (tales como expectativas y estrategias de los/as actores/as) involucrados en sus prácticas concretas.

Dentro de esta estrategia de abordaje, se realizaron entrevistas en profundidad. Estas consistieron en encuentros reiterados, cara a cara entre la investigadora y los/as informantes, que estuvieron orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los/as informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987).

Para la investigación se entrevistó a docentes mendocinos/as de diferentes materias dictadas en el nivel secundario para jóvenes y adultos. También, se entrevistaron a estudiantes de distintas edades y género. La muestra se construyó mediante muestreo teórico.

Resultados y discusión.

Los relatos de las y los docentes coinciden en una mirada estereotipada sobre el futuro de sus estudiantes. En general, manifiestan que la mayoría de quienes asisten a establecimientos de educación secundaria para jóvenes y adultos no continúan con estudios de nivel terciario/universitario. Luego, plantean que, tras terminar el nivel secundario, es probable que las mujeres continúen fundamentalmente trabajando en sus hogares como amas de casa. Mientras que, los varones se ocupen en empleos inestables y precarios. Esta mirada es justificada por las y los entrevistados por las experiencias que dicen conocer.

Al preguntarles por la incorporación de contenidos vinculados a la igualdad de género, existen diversas respuestas. Están quienes dictan clases incluyendo algunos contenidos que abordan la problemática de género y quienes no. En la mayoría de los casos, el personal educativo plantea que trabajar contenidos sobre igualdad de género podría ser beneficioso para el futuro de las estudiantes.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes, se identificó que la mayoría de los varones, independientemente de su edad, y las mujeres más jóvenes (menores de 30 años) o que ya tienen un trabajo remunerado, aspiran a encontrar empleos que estén acordes con su nivel de calificación después de completar la educación secundaria. Los varones manifiestan que el título secundario habilitará pasar de trabajos como la construcción o las changas a empleos más estables (como policía, cajero de supermercado, entre otros). En aquellas estudiantes (especialmente, las más jóvenes), que tienen expectativas de inserción laboral o de mejora de su actual posición, aparece un elemento casi ausente en las entrevistas de los varones: las tareas domésticas y de cuidados. En sus relatos, las posiciones laborales podrían mejorar, pero ello

dependerá de los arreglos de cuidado y del tiempo que puedan disponer para el trabajo remunerado.

Las mujeres de mayor edad tienen menores expectativas de transformación y mejoramiento de sus situaciones laborales. Ello no implica la falta de deseos, sino la falta de expectativas de modificar sus inserciones laborales. Por ejemplo, para Rosario su edad y sus responsabilidades de cuidado dificultarían su inserción laboral: “Me gustaría trabajar en algún lado, pero ya estoy grande... ¿y cómo haría con mis hijos si me sale un trabajo?” (Rosario, 39 años).

Conclusiones y propuestas de mejora.

Como conclusión de la investigación, se encuentra que las formas de pensar el futuro presentan relación con la clase social y el género. Para los miembros de los estratos de menores ingresos y, en particular, quienes cursan la modalidad de jóvenes y adultos, la idea de ascender socialmente -mediante una mejor inserción laboral- no es fácil. Sin embargo, las y los alumnos tienen esperanzas de lograrlo tras concluir su formación secundaria.

Estas son evidencias de una realidad social fragmentada y con desigualdades de género. Al mismo tiempo, que se abren en las prácticas cotidianas y en las representaciones resistencias a la reproducción de las desigualdades. Ello se ve en mayor medida en los y las jóvenes estudiantes y contrasta con las miradas de docentes. Por lo que otra de las conclusiones repara en la importancia de reforzar contenidos para la igualdad de género en las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Noveduc.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CREFAL.
- Scott, J. W. (2008). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *Género e historia* (48-74). Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica.

2.1.13 VALIDACIÓN DE DOS CUESTIONARIOS PARA EL ESTUDIO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO ASOCIADOS A LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

Fernando Fenollosa-Sánchez (Universitat de València, España); Blai Pascual-Alexandre (IES Beatriu Fajardo de Mendoza de Benidorm, España); Rosa Llobell (Universitat de València, España); Alicia Herrero (Consejor Superior de Dansa de València Nacho Duato); Carme Peiro (Universitat de València); Pere Molina (Universitat de València, España); Víctor Agulló-Calatayud (Universitat de València, España);

Resumen y palabras clave:

Este trabajo presenta el proceso de validación de versiones reducidas de los cuestionarios *Bem Sex Role Inventory* (BSRI) y *Stigma Consciousness Questionnaire* (SCQ) empleados para estudiar los estereotipos de género asociados a las actividades físico-deportivas en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se determinaron las propiedades psicométricas de los cuestionarios tras administrarlos a 124 estudiantes. Los resultados mostraron unos buenos índices de ajuste para el BSRI-18 y una consistencia interna aceptable en identidad de género ($\alpha = 0,769$), feminidad ($\alpha = 0,753$) y masculinidad ($\alpha = 0,718$). Del mismo modo sucede con el SCQ-5S que obtuvo buenos índices de ajuste y una buena consistencia interna en conciencia del estigma ($\alpha = 0,689$) y desconfianza en las personas ($\alpha = 0,700$) y discriminación percibida ($\alpha = 0,735$). En conclusión, las versiones BSRI y SCQ empleadas resultan instrumentos válidos y fiables para utilizar en adolescentes españoles.

BSRI, SCQ, validación, adolescentes.

Introducción

En el curso académico 2014/15 iniciamos una línea de investigación relacionada con los estereotipos de género asociados a las actividades físico-deportivas donde desarrollamos diversos trabajos fin de grado y trabajos fin de máster sobre dicha temática. Algunos de estos trabajos académicos consistieron en la evaluación mediante un *pre-test* y un *post-test* de una intervención educativa para el cambio de creencias estereotipadas. Para el *pre-test* i *post-test* se utilizaba una encuesta elaborada *ad hoc*. Esta encuesta ha ido modificándose a lo largo de los años con la intención de pulir aquellas dificultades encontradas en cada una de las intervenciones y mejorar la calidad de los datos obtenidos.

La concesión de un proyecto nacional I+D+i denominado “Estereotipos de género asociados a las actividades físico- deportivas en escolares adolescentes españoles”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (PID2020-116967RB-I00) requirió una elaboración rigurosa de nuestra encuesta, como instrumento de recolección de datos, en la que se añadieron conceptos considerados relevantes a la hora de analizar las creencias estereotipadas de género y la reproducción de dichos estereotipos, como son la identidad de género y la percepción del estigma. Por ello se incorporaron las escalas BSRI en su versión reducida de 18 ítems (BSRI-18) y SQC en su versión reducida de 5 ítems y adaptada al deporte (SCQ-5S). El siguiente trabajo

pretende centrar la atención en la validez y fiabilidad de los cuestionarios incluidos para aumentar el rigor de la investigación.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es validar las escalas utilizadas para analizar los estereotipos de género en adolescentes escolares. Este objetivo general se completa con los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las propiedades psicométricas del BSRI en su versión reducida de 18 ítems (BSRI-18).
- Analizar las propiedades psicométricas del SCQ en su versión reducida de 5 ítems y adaptada al contexto de la práctica de actividades de género cruzado (SCQ-5S).

Metodología

La recopilación de datos se realizó mediante una encuesta compuesta, entre otras herramientas, por los cuestionarios BSRI-18 y SCQ-5S. Como bien explican Quintanilla y cols. (2020), una vez elaborado el instrumento es necesaria una fase de prueba con una pequeña muestra de participantes para observar. Para ello se elaboró un estudio piloto en dos centros de la Comunidad Valenciana. El acceso a los centros se realizó mediante un profesor de Educación Física colaborador del grupo de investigación de cada uno de ellos. Se contó con los correspondientes consentimientos informados del centro y, al utilizar a menores como informantes, también de los padres, madres o tutor/a legal de cada uno de los y las participantes. La participación del alumnado fue totalmente libre y voluntaria. La muestra final fue de 124 estudiantes de ESO (59 niñas y 65 niños) de entre 12 y 17 años, cuyas características quedan definidas en la tabla 1.

Tabla 1. Características de las personas participantes.

Variable		N	%
Participantes	Alumnos/as	124	100,00%
Género	Femenino	59	47,58%
	Masculino	65	52,42%
	Otro	0	0,00%
Etapas Educativas	1ºESO	26	20,97%
	2ºESO	32	25,81%
	3ºESO	31	25,00%
	4ºESO	35	28,23%
Centro Educativo	Benidorm	77	62,10%
	Puçol	47	37,90%
País de Nacimiento	España	110	88,71%
	Otro	14	11,29%
Deportista	Sí	85	68,55%
	Antes	29	23,39%
	No	10	8,06%

Resultados y discusión

Bem Sex Role Inventory

La versión reducida de 18 ítems de la escala -tipo *Likert 7*- utilizada (Páez y Fernández, 2004) establece 2 factores de primer orden (tabla 2), feminidad (expresividad) y masculinidad (instrumentalidad) y uno de segundo orden (identidad de género).

Tabla 2. Ítems y factores que constituyen el BSRI-18.

Factores	Ítems
Masculinidad	1 Atlético, deportiva
	3 Con personalidad fuerte
	5 Individualista
	7 Dominante
	9 Agresiva, combativa
	11 Que actúa como líder
	13 Que le gusta arriesgarse
	15 Dura
	17 Egoísta
Feminidad	2 Cariñosa
	4 Sensible a las necesidades de los demás
	6 Comprensiva
	8 Compasiva
	10 Tierna, delicada, suave
	12 Cálida, afectuosa
	14 Que le gusta pasar tiempo con niños más pequeños
	16 Que llora fácilmente
	18 Sumisa

Para examinar la validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el programa *Structural Equation Program* (EQS) versión 6.1 para Windows. Concretamente se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud utilizando estadísticos robustos. El modelo inicial, de 18 ítems y 2 factores, no mostró un ajuste idóneo con índices de bondad de ajuste insuficientes (tabla 3).

Tabla 3. Índices de ajuste para los dos modelos propuestos. F: feminidad; M: masculinidad.

Modelos	χ^2	gl	p	CFI	RMSEA	IC (90%)
---------	----------	----	---	-----	-------	----------

M1	2 factores F y M y 18 ítems (9 + 9)	731,805	153	p<0,001	0,836	0,076	0,058 - 0,092
M2	2 factores F y M y 15 ítems (7 + 8)	637,355	105	p<0,001	0,952	0,048	0,014 - 0,072

Atendiendo al resultado del test de Wald, se eliminaron los ítems 16 y 18, “Que llora fácilmente” y “Sumisa” respectivamente, de la escala de feminidad y el ítem 17, “Egoísta”, de la escala de masculinidad. Se realizó un nuevo AFC con el nuevo modelo de 15 ítems y 2 factores y se obtuvo un mejor ajuste (tabla 3).

En la figura 1 se pueden observar las saturaciones de los 15 ítems del segundo modelo. El ajuste de los ítems en sus respectivas subescalas está justificado estadísticamente por la significación de todos los pesos factoriales ($p < 0,001$). Entre los factores de primer orden y los ítems correspondientes los pesos factoriales oscilan entre 0,736 y 0,973. Por todo ello, se podría señalar que esta muestra de 124 adolescentes españoles confirma los tres factores teóricos, 2 de primer orden (feminidad y masculinidad) y uno de segundo orden (identidad de género).

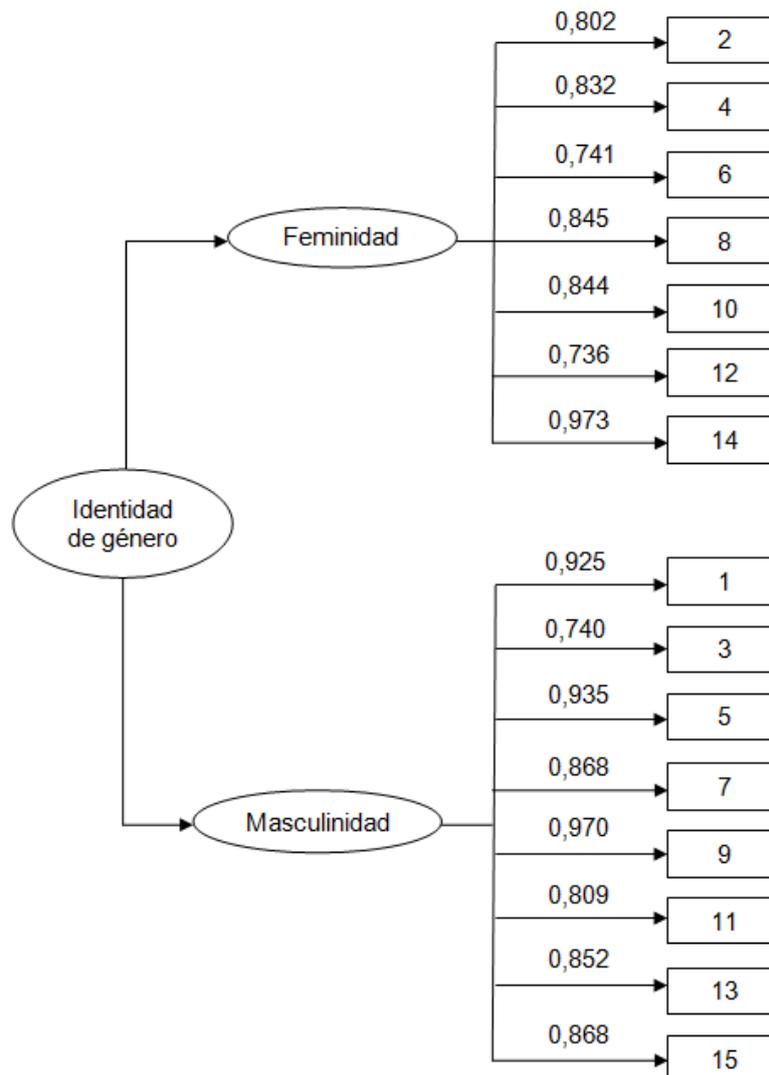


Figura 1. Pesos factoriales de los ítems de la versión reducida BSRI-15.

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov -tamaño muestral >50 (N=124) e intervalo de confianza del 95%- evidenció la no normalidad de los datos.

La (con)fiabilidad del instrumento de medición documental se comprobó mediante la consistencia interna de los factores a partir del coeficiente Alfa de Cronbach (α). Así, el factor de segundo orden identidad de género ($\alpha = 0,769$) y los factores de primer orden feminidad ($\alpha = 0,753$) y masculinidad ($\alpha = 0,718$) reflejan una consistencia interna aceptable (Hu y Bentler, 1995).

Así mismo se realizaron correlaciones no paramétricas bivariadas utilizando el coeficiente de correlación de Spearman. Las correlaciones bivariadas entre los ítems no fueron significativas entre todas ellas. La correlación más alta es la observada entre los ítems 7 (Dominante) y 11 (Líder). La puntuación media de los ítems osciló en un rango de 5,40 (ítem 6 Comprensiva) y 3,60 (ítem 9 Agresiva).

La validez de criterio se analizó mediante correlaciones de Spearman. Los datos mostraron una relación estadísticamente significativa entre la puntuación de feminidad y el género del alumnado. Las chicas informaron de puntuaciones significativamente más altas en feminidad que los chicos, esto evidencia que la feminidad no es una cualidad que sea respaldada por los chicos. También existe una relación estadísticamente significativa entre la puntuación de feminidad y masculinidad. El alumnado con mayor puntuación en feminidad obtiene puntuaciones altas en masculinidad, esto revela una tendencia a la androginia por parte la muestra de estudio (tabla 4). Se ha de tener en cuenta que la variable género esta codificada con el número 1 para chicas y 2 para chicos, por ello la correlación es negativa en la subescala de feminidad y positiva en la subescala de masculinidad.

Tabla 4. Correlaciones bivariadas entre género, feminidad y masculinidad.

Variables	Género	Feminidad	Masculinidad
Género	1		
Feminidad	-0,282**	1	
Masculinidad	-0,077	0,264**	1

Correlación significativa **($p < 0,01$)

Stigma Consciousness Questionnaire

La versión utilizada en la propuesta fue la escala -tipo *Likert* 5- adaptada por Schmalz y Kerstetter (2006) a los deportes y actividades físicas (tabla 5). Sin embargo, los análisis más recientes de la versión original de Pinnel (1999) utilizada en población española sugieren un modelo de un solo factor: la conciencia del estigma (Privado et ál., 2017).

Tabla 5. Ítems y factores que constituyen el SCQ-5S.

Factores	Ítems
Desconfianza en las personas	1 La gente tiene prejuicios sobre los/as chicos/as que practican deportes de chicas/os, aunque no lo digan.
	2 La gente cree que debo actuar como un/a chico/a y hacer cosas que los/as chicos/as hacen, sólo porque soy una chico/a.
Discriminación percibida	3 La gente me trataría diferente si practicara un deporte de chicas/os.
	4 La gente pensaría que me parezco demasiado a un/a chico/a si practicara deporte con chicos/as.
	5 Me preocupa que la gente piense que soy como un/a chico/a si practico un deporte de chicos/as.

Para examinar la validez de constructo se realizó un AFC con EQS y el método de estimación de máxima verosimilitud utilizando estadísticos robustos. El modelo inicial (M1), de 1 factor y 5 ítems, no mostró un ajuste idóneo con índices de bondad de ajuste insuficientes (tabla 6).

Se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio con el software SPSS versión 26, el cual confirmó un segundo modelo (M2) de 2 factores de primer orden: desconfianza en las personas

y discriminación percibida, y 5 ítems. Se utilizó la rotación Promax teniendo en cuenta que se esperaba que los factores estuvieran correlacionados. Los índices de ajuste obtenidos mostraron un ajuste aceptable del modelo: $\chi^2 = 146,308$ ($p < 0,001$); KMO = 0,646. La varianza total explicada fue del 71,974% = 45,082% (factor 1) + 26,892% (factor 2)

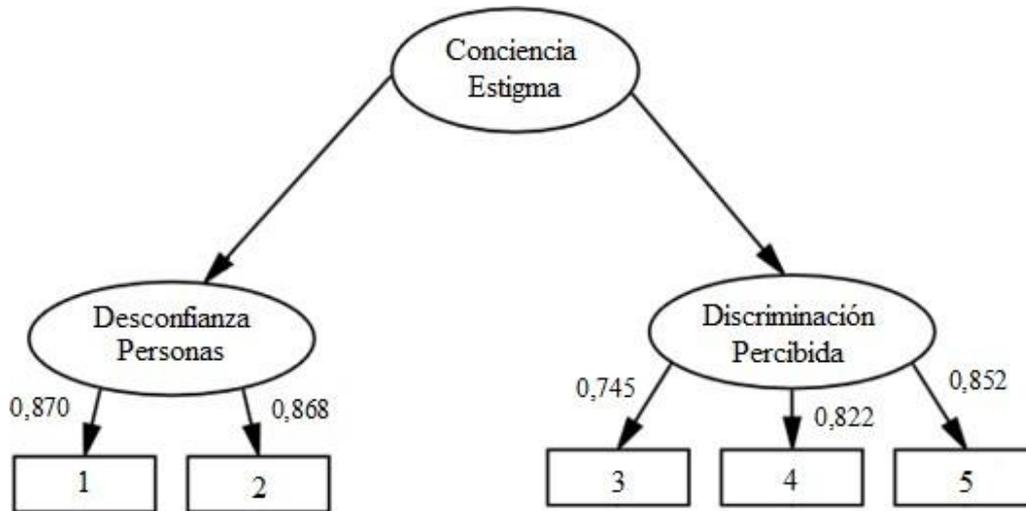


Figura 2. Pesos factoriales del modelo M2 Identidad de género; F: feminidad; M: masculinidad

Se volvió a realizar AFC para el nuevo modelo de 5 ítems y 2 factores con EQS versión y el método de estimación de máxima verosimilitud utilizando estadísticos robustos. Este nuevo modelo mostró un mejor ajuste (tabla 6).

Tabla 6. Índices de ajuste para el modelo M1 y M2.

Modelos	χ^2	gl	p	CFI	RMSEA	IC (90%)
M1 1 factor y 5 ítems	159,758	10	$p < 0,001$	0,742	0,251	0,185 - 0,320
M2 2 factores y 5 ítems (2 +3)	159,758	10	$p < 0,001$	0,780	0,259	0,186 - 0,337

La (con)fiabilidad del instrumento de medición documental se comprobó mediante la consistencia interna de los factores a partir del coeficiente Alfa de Cronbach (α). Así, el factor de segundo orden conciencia del estigma ($\alpha = 0,689$) (el límite de aceptabilidad está en 0,7) y los factores de primer orden desconfianza en las personas ($\alpha = 0,700$) y discriminación percibida ($\alpha = 0,735$) reflejan una consistencia interna aceptable (Hu y Bentler, 1995).

Asimismo, se realizaron correlaciones no paramétricas bivariadas utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, puesto que las variables son del tipo ordinal (tabla 7). Las correlaciones bivariadas entre los ítems no fueron significativas entre todas ellas. La correlación más alta es la observada entre los ítems 1 y 2. La puntuación media de los ítems osciló en un rango de 3,43 (ítem 1) y 2,18 (ítem 5).

Tabla 7. Correlaciones bivariadas y estadísticos descriptivos de los ítems.

Subescalas	Desconfianza en las personas	Discriminación percibida
------------	------------------------------	--------------------------

Ítem	1	2	3	4	5
1	1				
2	0,541**	1			
3	0,210*	0,312**	1		
4	0,183*	0,275**	0,458**	1	
5	-0,048	0,039	0,455**	0,519**	1
Media	3,43	2,85	2,69	2,37	2,18
Desviación típica	1,127	1,301	1,212	1,259	1,294
Mediana	4	3	3	2	2
RIQ	4	4	4	4	4

Correlación significativa * ($p < 0,05$); ** ($p < 0,01$)

La validez de criterio se analizó mediante correlaciones de Spearman. Los datos no mostraron relación estadísticamente significativa entre el género del alumnado y las diferentes escalas o subescalas. No obstante, se observa una relación entre las subescalas y la escala (tabla 8).

Tabla 8. Correlaciones bivariadas entre género y las subescalas de Desconfianza y Discriminación.

Variables	Género	Conciencia estigma	Desconfianza personas	Discriminación percibida
Género	1			
Conciencia estigma	0,012	1		
Confianza personas	-0,093	0,658**	1	
Discriminación percibida	0,083	0,860**	0,227*	1

Correlación significativa * ($p < 0,05$); ** ($p < 0,01$)

Se observa una correlación con la edad y curso escolar. Cuanto menor es el año de nacimiento, es decir cuanto mayor es la edad del alumnado, mayor es la desconfianza. También, la desconfianza aumenta con el curso escolar (tabla 9).

Tabla 9. Correlaciones bivariadas entre años nacimiento y curso escolar y las de Desconfianza y Discriminación.

Variables	Curso	Año	CE	Desconfianza personas	Discriminación percibida
Curso	1				
Año	0,956**	1			
CE	0,099	-0,133	1		

Confianza personas	0,205*	-0,216*	0,658**	1	
Discriminación percibida	0,051	-0,083	0,860**	0,227*	1

Correlación significativa * ($p < 0,05$); ** ($p < 0,01$). CE: Conciencia del estigma

Conclusiones y propuestas de mejora

Las principales conclusiones son:

- Se ha validado el BSRI-15 con 15 ítems y 2 factores mostrando un ajuste idóneo con índices de bondad de ajuste favorables.
- Se ha validado el SCQ-5S con 5 ítems y 2 factores mostrando un ajuste idóneo con índices de bondad de ajuste favorables.

Limitaciones y líneas futuras

Dado que los cuestionarios (BSRI-15 y SCQ-5S) han sido validados con una fuerza estadística limitada, se considera conveniente realizar nuevos cálculos estadísticos con un tamaño muestral mayor.

Referencias bibliográficas

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In Hoyle R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp.76-99). Sage.
- Páez, D., y Fernández, I. (2004). Masculinidad-femineidad como dimensión cultural y del autoconcepto. En Fernández, S., Ubillos, E., Zubieta, y D. Páez (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 195-207). Pearson.
- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: the psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 114-128.
- Privado, J., Carrasco, L., & Durán, R. (2019). Hearing Loss: Stigma Consciousness, Quality of Life and Social Identity. *The Spanish Journal of Psychology*, 22. <https://doi:10.1017/sjp.2019.15>
- Quintanilla, L., García, C., Rodríguez, R., Fontes de Gracia, S. y Sarrià, E. (2020). *Fundamentos de investigación en psicología*. UNED.
- Schmalz, D. L., & Kerstetter, D. L. (2006). Girlie girls and manly men: children's stigma consciousness of gender in sports and physical activities. *Journal of Leisure Research*, 38(4), 536-557.

2.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA:

2.2.1. EL MÉTODO INGENIAS

Paula Nieto Montero (Ingenias, España)

Resumen y palabras clave:

A pesar del esfuerzo de la Unión Europea por promover la igualdad de género en la investigación y la innovación científico-tecnológica, la escasa participación de las mujeres en estos ámbitos es una realidad. En España, la tasa de mujeres egresadas en la rama de Ingeniería y Arquitectura está en un 26,5%, muy por debajo de la de sus compañeros varones (Ministerio de Universidades, 2023). Esta brecha se produce, como apunta el informe PISA 2018 (OECD, 2019) a que las jóvenes, especialmente en secundaria, perciben su capacidad en matemáticas peor que sus compañeros.

En este contexto, nace el Método Ingenias. Un método pionero de enseñanza de matemáticas que integra clases de matemáticas con sesiones de crecimiento personal desde la perspectiva de género, y cuyo objetivo es revertir la autopercepción negativa de las chicas de secundaria y bachillerato en la materia. Con él se atiende a un problema tan urgente como es el de la baja participación de mujeres en los ámbitos científico-tecnológicos.

Un aumento de la participación femenina supondría una revolución en las líneas de diseño de la innovación científico-tecnológica y un paso más hacia la igualdad de género en el mercado de trabajo, con un reparto más equitativo y justo de la riqueza entre hombres y mujeres.

#Matemáticasygenero #Género #Brecha salarial #Mujeresyciencia #Referentes femeninos #Estereotipos

Introducción

La digitalización y el constante aumento de oportunidades en los ámbitos STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics en español Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) albergan un gran potencial transformador a nivel social y medioambiental. Sin embargo, la innovación científico-tecnológica se está diseñando actualmente sin la visión, necesidades y experiencias de las personas que comprenden el 51% de la población: las mujeres. De igual manera se está dejando de lado a colectivos minoritarios y a las personas negras y racializadas.

Si se observan los datos, la baja participación de las mujeres en los llamados ámbitos STEM es alarmante. Según el informe Científicas en cifras (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2023), en España, únicamente un 10% de investigadoras trabajaban en el campo de la Ingeniería y tecnología en 2021, y la tasa de variación entre el número de doctoras en 2020 frente a las que había en el año 2015, baja un 19,8%, de 5.667 en 2015 a 4.545.

Como ingeniera industrial en Electrónica y Automática, a lo largo de mi trayectoria académica y profesional he podido comprobar cómo la desigualdad, la discriminación y el sesgo de género

persisten en los campos de las matemáticas, la tecnología y la ingeniería. Al mismo tiempo, la ausencia de mecanismos formales e informales que podrían contribuir a desarticularlos determina que las mujeres desarrollen una peor autoestima y se infravaloren en estos campos. Por eso es necesario incidir en los recursos de apoyo por parte de las instituciones o entidades privadas, como son los que proporcionan, entre otros, los métodos pedagógicos feministas de matemáticas.

En esta experiencia educativa se identifican las prácticas de la enseñanza de matemáticas sexistas que predominan actualmente en la cultura educativa para entender cómo éstas influyen negativamente en la relación de las mujeres con las matemáticas y la tecnología y con ello, definir y llevar a cabo unas nuevas desde la diversidad de género con el denominado Método Ingenias.

Hay que entender que la incorporación de las mujeres a los ámbitos STEM, si bien es necesaria por un tema de equidad, también lo es porque las mujeres podemos ser los agentes de transformación clave que modifiquen las líneas de innovación actuales para conducir las hacia la creación de productos y servicios mejor adaptados a las necesidades de las personas, más respetuosos con el medio ambiente y cuyo diseño contemple la diversidad de realidades.

Objetivos

El objetivo general de la experiencia educativa es analizar la enseñanza de matemáticas desde una perspectiva de género para poner en marcha acciones de la investigación científica que acerquen a esta materia y a los ámbitos relacionados con ella, a las mujeres.

Los objetivos específicos serán, por tanto:

- Analizar las prácticas educativas que influyen en la autoestima de las niñas y las jóvenes y en cómo de habilidosas se perciben en matemáticas y en los ámbitos que las utilizan.
- Describir el Método Ingenias. Un método de enseñanza de matemáticas feminista, alternativo al androcéntrico actual.

Contextualización

Existe todo un constructo androcéntrico en torno a las instituciones educativas y a la cultura de la ciencia y la innovación que se revela en forma de sexismo en la enseñanza. También de las matemáticas.

Como Susi (1994, como se citó en Gamboa, 2012) y Postigo et al. (1999, como se citó en Gamboa, 2012) señalan, la ciencia se ha estructurado con el modelo del estereotipo masculino, por lo que se ha extendido la idea de que las mujeres no son aptas para el conocimiento científico. De esta manera, estas creen no tener la suficiente competencia para enfrentarse a las asignaturas como matemáticas o física, en las que tradicionalmente se estima que la capacidad intelectual juega un papel mayor.

Todo ello se manifiesta en las aulas a través de diferentes síntomas, como son 1) la falta de referentes femeninas en los libros de texto, 2) el uso de la lengua e iconografía sexistas utilizadas en éstos y por el profesorado en clase, 3) la falta de asociación de las matemáticas a sus aplicaciones sociales y al ámbito reproductivo y 4) las dinámicas de aprendizaje competitivas propias del mandato de género masculino.

Como se ha mencionado anteriormente, los libros de texto tienen una influencia decisiva en la socialización del alumnado, en particular en la etapa de infantil y primaria, cuyos contenidos e imágenes estereotipadas pueden fijarse en las mentes infantiles. Sin embargo, se hace evidente que no se está poniendo atención en que esta socialización deje de tener como guías a los estereotipos de género patriarcales a través de los cuales aparecen y se refuerzan desigualdades (Terrón y Cobano-Delgado, 2008).

Esto se observa en la falta de referentes femeninas en matemáticas que es, como señala Jimeno (2002), una realidad. A pesar de que han existido mujeres en este ámbito, éstas casi no se mencionan en los libros de texto y, si se hace, son citadas por su apellido, por lo que es frecuente que se suponga que es un hombre.

Así lo muestra también el estudio de López-Navajas (2014). Esta autora compara los personajes mencionados en los libros de texto de tres editoriales diferentes de los cursos de 1º a 4º de la E.S.O., de todas las asignaturas del currículum del año 2007. Los resultados que obtiene reflejan una clara invisibilización del trabajo de las mujeres y su impacto en el desarrollo de las materias impartidas: la presencia femenina general es muy baja, hay 13%, y en matemáticas generales incluso es más baja, 11%; y disminuye a medida que el nivel de los cursos es mayor, siendo en 1º ESO de un 18% pero en 3º ESO solo un 3%.

Por su parte, Caprile et al. (2008, como se citó en Gamboa, 2012) realiza un estudio con estudiantes de primaria de España con el objetivo de indagar sobre dinámicas que se presentan en este ámbito escolar y, así, comprender mejor por qué las mujeres eligen en menor medida que los hombres estudios científico-técnicos. En él observa que no se dedica una especial atención a emplear un lenguaje no sexista en los libros de matemáticas, utilizándose el término masculino para referirse a personas de ambos sexos en la mayor parte de los registros. Algo que vuelve a afectar a las mujeres en la elección de estudios, alejándolas de los científico-técnicos.

Por otro lado, siguiendo a Damarin (1997, como se citó en Jimeno, 2002), las mujeres aprenden mejor cuando los contenidos se conectan con el contexto y los principios matemáticos se aprenden desde la observación, la escucha de los otros y las experiencias personales que puedan estar relacionadas con ello. Por tanto, si la experiencia de las niñas y jóvenes viene determinada por la socialización de género y esta les hace estar más conectadas con los ámbitos sociales y de los cuidados, será lógico pensar que las jóvenes se interesarán más por las matemáticas cuando éstas estén relacionadas con estos ámbitos.

Por último, se ha demostrado que las chicas aprenden mucho mejor en climas de aprendizaje colaborativos, contrarios a los ambientes competitivos que predominan hoy en día en las aulas (Mizala, 2018).

Todos estos factores aquí recogidos afectan en la autoestima de las niñas y en cómo de habilidosas se perciben en matemáticas y en los ámbitos que las utilizan, lo que influye, a su vez, en la construcción de sus gustos y proyecciones laborales. La creación de un método de enseñanza de matemáticas que recoja las recomendaciones de la investigación científica para acercar la materia y los ámbitos relacionados con ellas a las nuevas generaciones de mujeres se convierte, por tanto, en algo urgente.

Diseño y desarrollo

El diseño del Método Ingenias se realiza en base a las recomendaciones de la investigación científica aquí mencionados. En concreto, se ponen en práctica acciones que suplan o compensen las carencias detectadas en la metodología androcéntrica en la enseñanza de matemáticas. De esta manera, este método 1) aporta referentes femeninos, 2) usa una lengua e iconografía que muestran roles diversos no estereotipados, 3) asocia las matemáticas a sus aplicaciones sociales y al ámbito reproductivo y 4) enseña en un entorno seguro, sólo de mujeres y respetuoso con los ritmos de aprendizaje de las estudiantes.

Por otro lado, y paralelamente, se realiza un trabajo de coaching feminista con las estudiantes de manera transversal, tanto con clases de apoyo de matemáticas, como en sesiones complementarias de crecimiento personal.

Con este acompañamiento se pretende que éstas ganen objetividad en cuanto a sus competencias matemáticas haciendo conscientes las creencias limitantes que tienen sobre ellas mismas y sus capacidades, y los sentimientos negativos que tengan asociados a la materia. Ambos factores de gran impacto en el rendimiento de la materia y en los intereses estudiantiles y laborales.

Tanto las creencias como los sentimientos se trabajan con las estudiantes desde una mirada individual, pero también desde lo colectivo, entendiendo que la cultura patriarcal influye en la construcción del autoconcepto de las personas (Gamboa, 2012).

La experiencia se desarrolla desde el curso 2021-2022 hasta hoy en día en 26 estudiantes de 6º de primaria, secundaria y bachillerato. En concreto, cuando una estudiante empieza el proceso se van realizando bloques de cuatro horas en los que las tres primeras son clases de acompañamiento de la materia y la cuarta se invierte en trabajar un tema de los 12 de crecimiento personal.

A lo largo de estas sesiones la estudiante va analizando y reflexionando sobre el origen de sus creencias sobre ella sus capacidades ante la materia, después observa de manera guiada los aspectos sociales, culturales y estructurales del patriarcado que influyen en su relación con las matemáticas, y termina recibiendo una aproximación informativa al mundo laboral.

Al final de curso, tanto en 2021-2022 como en 2022-2023, se observa una mejora en los resultados académicos y en la autoconfianza de todas las estudiantes. Todas recomendarían Ingenias a una amiga. Esto se refleja en la encuesta de satisfacción anuales que las estudiantes rellenan de manera anónima.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Las líneas discursivas de la cultura educativa patriarcal afectan negativamente a la relación de las mujeres con las matemáticas, la ciencia y la tecnología hoy en día. Por eso, es necesario incidir en ellas y trabajar en la creación de discursos y prácticas alternativas si se quiere atraer mujeres a los ámbitos STEM.

Desde el curso 2021-2022, se lleva a cabo una metodología feminista de enseñanza de matemáticas con el Método Ingenias que, aunque todavía prematura, propone una alternativa

distinta al enfoque patriarcal y androcéntrico hegemónico de la pedagogía de matemáticas. Este método es, por tanto, pionero en su campo.

La erradicación de los estereotipos de género en ciencias, tecnología y matemáticas se convierte, por tanto, en un objetivo urgente y necesario para que la participación femenina en los ámbitos STEM de la tecnología e ingeniería aumente. Por eso, se deben poner en práctica las recomendaciones de la investigación científica en el ámbito educativo y en concreto, en la enseñanza de matemáticas. Solo así se logrará acercar los ámbitos STEM a las nuevas generaciones de mujeres y con ello también, que la sociedad pueda avanzar hacia la excelencia que aportaría una transformación científico-tecnológica integradora.

Las matemáticas están íntimamente relacionadas con el cuidado de la sociedad en tanto que sirven para predecir fenómenos y sucesos de la naturaleza, y para diseñar y desarrollar sistemas políticos, económicos, industriales y sociales. Son a la vez una ciencia aplicada, una ciencia pura y un instrumento útil para la vida cotidiana. Por eso, se debe intervenir en los métodos pedagógicos de esta materia para que se empiece a entender y aprender de otra manera. Los y las docentes debemos tomar conciencia de que la manera de enseñar esta materia tiene un gran impacto en el diseño de las nuevas líneas de innovación científico-tecnológicas y, por tanto, en su transformación hacia la sociedad igualitaria, antirracista, sostenible y ecológica que queremos llegar a ser.

El método permite un espacio que todavía falta en las instituciones educativas, en el que las jóvenes puedan asociar las matemáticas con el mundo real, social, político y de los cuidados, encuentren inspiración, y se sientan seguras y arropadas mientras desarrollan su inteligencia lógico-matemática.

Referencias bibliográficas.

Gamboa, A. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas?. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 63-78.

Jimeno Pérez, M. (2002). Al otro lado de las fronteras de las matemáticas Escolares. Problemas y dificultades en el aprendizaje matemático de los niños y niñas de tercer ciclo de Primaria. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA Principal. <http://hdl.handle.net/10630/2552>

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

Ministerio de Universidades. (2023). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español.

https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf

Mizala Salces, A. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. *Revista Anales*, 7(14), 127 - 150.

OECD. (2019). PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2008). EL PAPEL DE LA MUJER EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Foro de Educación*, 6(10), 385-400.

Unidad de Mujeres y Ciencia. (2023). *Científicas en cifras*. Ministerio de Ciencia e Innovación.

<https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/f4f6bb28-cae5-4da2-85f4-067508c410eb>

2.2.2 FOMENTANDO LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: PROYECTO LOVEACT

Nahia Idoiaga-Mondragon (Universidad del País Vasco UPV/EHU); Idoia Legorburu Fernández (Universidad del País Vasco UPV/EHU).

Resumen y palabras clave:

La Educación Sexual Integral (ESI) puede desempeñar un papel fundamental, como solución a largo plazo, para empoderar a los y las y las jóvenes y, en última instancia, reducir el riesgo de que sufran, perpetren o toleren comportamientos violentos. El proyecto financiado por la Unión Europea LoveAct pretende reducir el riesgo de violencia de género y de violencia en las citas entre adolescentes dotando a adolescentes, padres y personal educativo de conocimientos y competencias en ESI. En concreto, pretende: producir materiales educativos de calidad y herramientas informativas y de trabajo en red sobre educación sexual; capacitar al personal educativo para abordar cuestiones relacionadas con la educación sexual; empoderar a los y las adolescentes para que vivan su sexualidad y afectividad de forma segura y positiva, y sensibilizarlos sobre la importancia de la ESI.

Educación Sexual Integral; Violencia de Género; Adolescencia; Comisión Europea

Introducción

La última década ha mostrado una inversión y un interés significativos en la programación para prevenir la violencia de género (VG) y en la investigación sobre lo que funciona para reducir su prevalencia, frecuencia y gravedad (OMS, 2019). Se ha demostrado que educar a los y las jóvenes es la única solución verdadera y a largo plazo. La Educación Sexual Integral (ESI) de alta calidad, apropiada para la edad y basada en la evidencia, concebida como un enfoque holístico que abarca los aspectos emocionales, cognitivos, relacionales y físicos de la sexualidad, desempeña un papel muy importante. A través de la ESI, los y las jóvenes no sólo aprenden a reconocer las causas profundas y a mantenerse alejados de todas las formas de violencia de género, sino que también aprenden a prevenirla, a no perpetuarla y a saber dónde obtener ayuda. Aprenden habilidades esenciales para la vida como la empatía, la negociación, la toma de decisiones y el pensamiento crítico, animándoles a cuestionar las normas sociales y culturales que apoyan las estructuras desiguales de género y poder, y que a menudo conducen a la violencia (UNESCO, 2018).

Desde que se introdujo por primera vez en los programas escolares europeos en la década de 1970, padres, líderes religiosos y políticos han discutido, a menudo en debates muy polarizados, sobre cuánto y qué debe enseñarse y a qué edad, el papel que deben desempeñar las escuelas y los padres y madres, y cómo debe enseñarse. Además, apenas se ha realizado un mapeo exhaustivo de la naturaleza de la ESI que reciben los niños y niñas y jóvenes en toda la Unión Europea (European Commission, 2021) y todavía se presta poca atención a las discriminaciones interseccionales y a los enfoques informados por el trauma.

Objetivos

El proyecto LoveAct, financiado por el programa de la Comisión Europea CERV-2022-DAPHNE, tiene como objetivo reducir el riesgo de violencia de género y la violencia contra los niños y niñas, dotando al personal educativo, a los y las adolescentes y a los padres y las madres de conocimientos y competencias sobre Educación Sexual Integral (Sex-Ed), centrándose en la interseccionalidad y empleando enfoques participativos e informados sobre el trauma.

Los objetivos específicos son: (1) Producir, co-crear y sistematizar herramientas educativas, informativas y de trabajo en red integrales sobre la ESI que sean de alta calidad, basadas en la evidencia, fáciles de usar, accesibles y atractivas para múltiples destinatarios, incluyendo adolescentes, padres y profesores; (2) Desarrollar la capacidad de los profesores y profesoras y del personal educativo para abordar cuestiones relacionadas con la VG, los estereotipos y las normas entre los y las adolescentes a través de la impartición de programas de ESI basados en un enfoque de sexualidad positiva y que respondan a sus necesidades; (3) Capacitar a los y las adolescentes para que establezcan relaciones seguras y sanas lejos de la violencia de género y mejoren su bienestar ofreciéndoles una ESI de alta calidad, basada en pruebas, interseccional, positiva para el sexo y el cuerpo e informada sobre el trauma; (4) Sensibilizar al público en general sobre la necesidad de más y mejor ESI para adolescentes y su potencial para prevenir la violencia de género. El consorcio puede contar con el apoyo de varias partes interesadas locales y autoridades públicas (a través de LoS) en todos los países socios.

Contextualización

El punto de partida de LoveAct es la necesidad de dotar a los y las jóvenes, las familias y el personal educativo de conocimientos habilidades y medios sobre la ESI como forma de prevenir la violencia de género desde una edad temprana, preparando al mismo tiempo un terreno en el que puedan florecer relaciones sanas. Esta necesidad ha sido identificada a través del análisis de publicaciones e informes nacionales e internacionales, y observada por las organizaciones asociadas en sus actividades. Informes nacionales e internacionales y observada por las organizaciones asociadas en las actividades con los grupos destinatarios (en lo sucesivo, TG), especialmente los y las jóvenes y el personal escolar. Específicamente en todos los países surge que (1) La violencia de género ha ido en aumento, exacerbada por las restricciones, el aislamiento y el estrés socioeconómico causados por la pandemia de Covid-19 (Singer & Rylko-Bauer, 2021). A menudo, la VG se cruza con otras desigualdades/opresiones (etnia, indigeneidad, estatus migratorio, discapacidad), causando así traumas más graves y a largo plazo. Por ejemplo, el 34% de las mujeres con discapacidad han sufrido violencia de pareja, frente al 19% de las demás mujeres (Chirwa et al., 2020). Asimismo, en la comunidad LGTB el género agrava el riesgo de sufrir violencia de género: el 46% de las mujeres bisexuales y el 29% de las mujeres lesbianas han sufrido acoso, frente al 2% de los hombres homosexuales. Se calcula que cada año 246 millones de niños en todo el mundo sufren algún tipo de violencia de género, como maltrato, intimidación, abuso psicológico y acoso sexual en la escuela o de camino a ella. El 25% de los niños y niñas sufren violencia física y el 36% violencia emocional (UNESCO 2018). La violencia homofóbica y transfóbica, también es una forma de VG relacionada con la escuela (UNESCO, 2018). Debido al desplazamiento de la vida cotidiana al mundo digital, han aumentado los casos de ciberacoso, los mensajes de odio y la desinformación (Maftei et al.,

2022). (2) La impartición de la ESI en las escuelas presenta deficiencias en casi todos los países de la UE. En algunos de los países que participan en esta propuesta, la ESI no es obligatoria en las escuelas, y la forma en que se imparte difiere enormemente incluso dentro de los mismos Estados miembros, quedando a discreción de cada gobierno local, escuela o incluso profesor (European Commission, 2021).

Cuando se imparte, la educación sexual suele centrarse casi exclusivamente en aspectos biológicos y es abordada de forma heteronormativa por profesores que pueden tener miedo de tocar temas "candentes" y sentirse inseguros por la falta de apoyo institucional o porque no están suficientemente formados (Barbino & Saint-Nom, 2022). Independientemente de la obligatoriedad de la ESI, los únicos países de la UE que imparten una importante formación inicial obligatoria al profesorado son Finlandia, Estonia y Suecia (European Commission, 2021). En Italia, a pesar de que la gran mayoría de los y las adolescentes italianos piensa que las escuelas deberían garantizar el derecho a la información sobre salud sexual y reproductiva, ninguno de ellos recibe ESI en la escuela. En España y Chipre, los planes de estudios obligatorios están desfasados (de la ley de los años 90) y la sociedad es reacia a introducir nuevos temas (European Commission, 2021). También en Lituania, a pesar del plan nacional de 1996 que introduce la educación sexual en la formación para la vida, los esfuerzos siguen siendo esporádicos y a menudo se dejan en manos de ONG u organizaciones religiosas que descuidan la igualdad de género o la violencia de género. En Grecia, la educación sexual no entró en los planes de estudios obligatorios hasta el curso escolar 2021-2022 como parte de los llamados "talleres de habilidades". En Bélgica y Francia, considerados como algunos de los países más virtuosos, también surgen controversias: en Flandes - Bélgica, la educación sexual se incluye a menudo en otras asignaturas (Biología, Religión y Filosofía). Mientras que en Francia, un reciente estudio realizado en 2022 sobre unos 10.000 encuestados revela que la ley no se aplica realmente y que sólo el 13% de las sesiones de Educación Sexual tienen lugar, centrándose en su mayoría únicamente en temas.

Sin embargo, el resultado de estas carencias es que el 47,8% de los y las jóvenes entre 16 y 25 años se informa a través de internet; el 45,5% a través de sus amigos, y más del 50% se inspira en la pornografía (con un 30% que menciona el porno como única fuente de información sobre sexualidad). Por lo tanto, LoveAct pretende dotar a adolescentes, padres y profesores de los conocimientos, competencias y habilidades sobre sexualidad y educación afectiva que necesitan para poder reconocer, evitar y responder a la violencia de género, centrándose en la interseccionalidad y la participación.

Diseño y desarrollo

El proyecto se dirigirá a: 1) Adolescentes de 14 a 18 años que a menudo carecen de acceso a una educación sexual positiva de alta calidad y basada en pruebas, y que a menudo se basan en la información obtenida a través de sus compañeros, Internet y la pornografía, que corre el riesgo de transmitir los mismos estereotipos en los que se arraiga la discriminación y la violencia de género. 2) Los padres, madres y tutores legales, que son los primeros proveedores de educación para un joven, pero que a menudo tienen dificultades para tratar temas como la sexualidad que siguen siendo tabú en muchas familias, también serán incluidos en la creación conjunta de materiales educativos y campañas de sensibilización, convirtiéndose así en embajadores de un

enfoque positivo de la sexualidad también para otras familias. 3) Los profesores y profesoras y el personal educativo que trabajen con adolescentes, que a menudo carecen de los conocimientos y las habilidades necesarios para abordar cuestiones de sexualidad y afectividad y/o rara vez asumen la responsabilidad de tratar temas sobre los que el debate está tan polarizado, dispondrán de una serie de habilidades, así como de material educativo, para tratar temas relacionados con el sexo en las escuelas u otros entornos educativos. 4) Por último, una serie de otras partes interesadas clave, a saber, expertos en salud y psicología, representantes de organizaciones y activistas que trabajan en cuestiones relacionadas.

Estos proyectos se llevarán a cabo desde febrero del 2023 hasta febrero del 2025 y en su desarrollo seguirá el siguiente esquema:

- 1) Co-diseño y desarrollo de material educativo a través de la cartografía y la movilización de redes. Objetivos:
 - a. Producir herramientas educativas, informativas y de creación de redes sobre ESI de alta calidad, basadas en pruebas, fáciles de usar, accesibles y atractivas para múltiples destinatarios, incluidos adolescentes, padres y profesores, y creadas conjuntamente con los grupos objeto;
 - b. Explorar las prácticas y percepciones existentes sobre educación sexual para prevenir la violencia de género entre el personal educativo, los y las adolescentes, los y las expertos y las distintas generaciones;
 - c. Crear y consolidar redes locales en los países socios que incluyan a adolescentes, padres, profesores y partes interesadas para que actúen como embajadores de la educación sexual como prevención de la violencia de género en los contextos locales.
- 2) Desarrollo de las capacidades del profesorado de educación sexual y aplicación local con adolescentes. Objetivos:
 - a. Desarrollar la capacidad de los profesores y profesoras para abordar temas relacionados con la educación sexual y la violencia de género a través de un enfoque interseccional y de sexualidad positiva.
 - b. Capacitar a los y las adolescentes para que se apoyen mutuamente y vivan su sexualidad y afectividad de forma positiva y reduzcan el riesgo de violencia de género y violencia en el noviazgo adolescente.
- 3) Comunicación, capacitación y sensibilización. Objetivos:
 - a. Desarrollar una identidad visual y una estrategia de comunicación del proyecto y garantizar una difusión amplia y eficaz de los mensajes y temas del proyecto;
 - b. Sensibilizar sobre la importancia de la ESI para prevenir la violencia de género mediante una campaña de sensibilización en línea y fuera de línea.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Las actividades de garantía de calidad, seguimiento y evaluación serán externalizadas y llevadas a cabo por un Evaluador Externo. Elaborará un informe intermedio y un informe final basados en un Plan de Garantía de Calidad y Evaluación que incluya indicadores y métodos de evaluación, que prestará especial atención a la medición de la igualdad de género; la inclusión de personas

con diferentes diferentes y necesidades especiales, de acuerdo con el enfoque interseccional del proyecto. Los datos recogidos para la evaluación se desglosarán por edad y sexo.

El progreso de los indicadores descritos a continuación se medirá a través de métodos de evaluación cuantitativos y cualitativos, incluidos cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Resultados evaluables:

- a. Aumento de la disponibilidad de materiales y herramientas educativos e informativos sobre la ESI de calidad y basados en pruebas, que tengan en cuenta la interseccionalidad.
- b. Aumento de la capacidad de 70 familias y más de 200 educadores para tratar temas relacionados con la sexualidad y la afectividad con adolescentes de una manera informada, comprensiva y positiva que responda a las necesidades de los y las adolescentes.
- c. Mejora de las oportunidades de bienestar, posibilidad de construir relaciones seguras y saludables libres de violencia de género, y empoderamiento en el apoyo mutuo para vivir su sexualidad de una manera positiva para más de 1000 jóvenes que participan en actividades de co-creación, educativas y de sensibilización relacionadas con la ESI
- d. Mayor concienciación del público en general a nivel local, nacional e internacional sobre la necesidad de más y mejor ESI para adolescentes y su potencial para la prevención de la violencia de género.

Referencias bibliográficas.

- Barbino, F., & Saint-Nom, C. (2022). Our reality is colourful, healthy and playful: a call for listening to European youth and their need to have systemic Comprehensive Sexuality Education as a way to prevent teen dating violence. *Pedagogia delle Differenze*, 51(2), 301-322.
- Chirwa, E., Jewkes, R., Van Der Heijden, I., & Dunkle, K. (2020). Intimate partner violence among women with and without disabilities: a pooled analysis of baseline data from seven violence-prevention programmes. *BMJ global health*, 5(11), e002156.
- European Commission (2021). *Sexuality education across the European Union : an overview*, Publications Office, , <https://data.europa.eu/doi/10.2767/869234>
- Maftai, A., Holman, A. C., & Merlici, I. A. (2022). Using fake news as means of cyber-bullying: The link with compulsive internet use and online moral disengagement. *Computers in Human Behavior*, 127, 107032.
- Singer, M., & Rylko-Bauer, B. (2021). The syndemics and structural violence of the COVID pandemic: anthropological insights on a crisis. *Open Anthropological Research*, 1(1),45-76
- Unesco, U. N. (2018). School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. *Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.*

2.2.3 EL PAPEL Y LA REPRESENTACIÓN FEMENINA A TRAVÉS DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS.

Rocío Sánchez Ruiz (Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen y palabras clave:

A través de la propuesta de innovación de la unidad didáctica de la Revolución Industrial se busca fomentar el papel de la mujer en este periodo histórico conforme lo señalado en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

La Revolución Industrial supuso un cambio de paradigma en el modelo de sociedad, pasando de una sociedad agraria a una industrializada capitalista. El cambio de paradigma conllevó un cambio en el modelo de familia tradicional debido a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, que hoy nos siguen planteando cuestionamientos en torno a la maternidad, realización profesional, reparto de tareas domésticas y qué papel tienen las propias adolescentes dentro de nuestro sistema educativo. A raíz de esta problemática se busca a través de la metodología del aprendizaje basado en problemas, fomentar la figura femenina y qué ha supuesto para la sociedad actual su incorporación al mercado de trabajo.

[Revolución Industrial, incorporación de la mujer al mercado, aprendizaje basado en problemas, fomento figura de la mujer.]

Introducción

Esta propuesta de innovación didáctica nace de la necesidad de reivindicar la figura de las mujeres dentro de la asignatura de Geografía e Historia.

A lo largo de esta unidad didáctica se trabajan los orígenes que dieron lugar a la Revolución Industrial, en los avances que trajo consigo y, se va ligando hacia la sociedad de inicios del siglo XX, haciendo hincapié en cómo nuestra sociedad actual es heredera de todos esos avances políticos, económicos, tecnológicos y sociales, llegando a insistir en la idea de que hay una Revolución Industrial que se inicia en Reino Unido pero que no llega hasta España casi un siglo más tarde.

No obstante, apenas se insiste en la idea de que el periodo que abarca el siglo XVIII hasta inicios del siglo XX es vital en el cambio de la mentalidad de una sociedad que todavía recuerda muy bien las tradiciones del Antiguo Régimen hacia una sociedad que apuesta por el progreso y que está cada vez más ávida de los valores democráticos. Es a su vez, una etapa muy oscura para las mujeres, a medio camino entre la esfera doméstica del hogar y su salida al mercado laboral.

Objetivos

El objetivo de esta propuesta de innovación didáctica es, conforme a Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, reivindicar el papel de las mujeres en la etapa de la Revolución Industrial. La

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación establece la necesidad de fomentar la igualdad de género en las aulas. Para ello, esta propuesta de innovación didáctica pretende explicar al alumnado de 3 ESO las problemáticas de las mujeres de la Revolución Industrial en España, cómo les afectaron los avances de la Revolución Industrial y cómo el cambio de una sociedad tradicional a una industrializada ha afectado a la mujer y su relación en los modelos tradicionales de familia, llegando a comprender la violencia estructural y el papel al que se ven sometidas en la actualidad las mujeres el mercado laboral y en la sociedad.

Contextualización

Esta propuesta de innovación educativa es presentada para el Colegio Carmelo Teresiano de la Comunidad de Madrid. Nace de la necesidad de explicar a los alumnos y alumnas el papel que ejercieron las propias fundadoras del colegio y su vocación proto feminista con la creación de los primeros colegios de la Orden, cuyo origen viene vinculado a los orígenes de la revolución industrial. En el Informe Quintana (1814) se defendía a su vez la necesidad de que la “educación masculina fuera pública” mientras que queda reflejado a lo largo del informe que el concepto universal de ciudadano era una falacia puesto que hablaba sólo del sexo masculino, dedicando a las niñas un único párrafo y delegando a las diputaciones provinciales la decisión de crear escuelas públicas femeninas, considerando que si ha de ofrecerse una educación formada a las niñas ha de ser a través de la vía privada, no siendo una responsabilidad del estado la educación femenina. Con esta idea, surge el proyecto de las Carmelitas Teresas de San José, incluyendo el Colegio Carmelo Teresiano. El proyecto de las Carmelitas Teresas de San José comenzó precisamente en este punto, en el año 1863, bajo el deseo de “la acogida y educación de las niñas huérfanas” (Real Academia de la Historia, 2022), dando de esta manera un servicio a la sociedad.

Diseño y desarrollo

[A través del modelo propuesto por los educadores Morales & Landa (2004), para el tratamiento de la unidad didáctica a los alumnos se les guía a través de los siguientes pasos para trabajar el tema:

1. Leer y analizar el problema: buscando que los alumnos entiendan por qué la figura de la mujer ha de ser reivindicada en esta fase histórica, haciendo que entiendan su relación con la actualidad.
2. Realizar una lluvia de ideas: supone que los alumnos tomen conciencia de la situación a la que se enfrentan, que expresen especialmente las alumnas posibles desigualdades que puedan haber experimentado a lo largo de sus vidas, dando incluso voces a aquellas alumnas que no participen de una manera activa en clase.
3. Hacer una lista de aquello que se conoce: implica que los alumnos recurran a aquellos conocimientos de los que ya disponen, a los detalles del problema que conocen y que podrán utilizar para su posterior resolución.

4. Hacer una lista de aquello que no se conoce: este paso pretende hacer consciente lo que no se sabe acerca del temario de la revolución industrial y que necesitarán para resolver el problema, incluso es deseable que puedan formular preguntas que orienten la resolución del problema como, por ejemplo: ¿cuáles eran las principales condiciones laborales de las mujeres trabajadoras?
5. Hacer una lista de aquello que necesitan hacerse para resolver el problema: los alumnos deben plantearse las acciones a seguir para realizar la resolución.
6. Definir el problema: se trata concretamente el problema que van a resolver y en el que se van a centrar: la desigualdad de la mujer desde la Revolución Industrial
7. Obtener información: aquí se espera que los alumnos se distribuyan las tareas de búsqueda de la información.
8. Presentar resultados: en este paso se espera que los alumnos que hayan trabajado en grupo estudien y comprendan, a la vez que compartan la información obtenida en el paso 7; y, por último, que elaboren dicha información de manera conjunta para poder resolver la situación planteada.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

El objetivo es que esta propuesta de innovación didáctica, al ser un temario muy corto en el curso de 3 ESO, forme parte del trabajo cooperativo de la asignatura. De esta manera, a través de una rúbrica con unos indicadores, se evaluarán cada uno de estos pasos de la metodología. El resultado es altamente satisfactorio, pues la participación en la Jornada de puertas abiertas en el colegio fue exitosa y eran capaces de definir las principales problemáticas de la mujer trabajadora, así como sus trabajos se reflejaron positivamente en los apartados correspondientes en las pruebas escritas. Los principales aspectos a mejorar es que es una investigación experimental en mi periodo de prácticas como docente, por lo que la necesidad de definir bien los mecanismos de evaluación tiene que mejorar, así como la necesidad de coordinación entre departamentos, ya que, al ser también contenido de 4 ESO por el cambio de ley, la propuesta de innovación educativa sería más positiva si se coordinasen los diferentes departamentos del centro escolar.

Referencias bibliográficas.

- Andreu, E. C. (1999). De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 6(1), 31-53.
- Arenal, C. (1993). *La mujer del porvenir. 1868*. Ed. Vicente de Santiago Mulas. Madrid: Castalia.
- Blanco, L. S., & Huerta, J. L. H. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (3), 255-281
- del Pilar Sinués, M. (1859). *El Ángel del Hogar: obra moral y recreativa dedicada a la mujer*. Impr. y Estereotipia Española de Nieto y Compañía.

- Jovellanos, G. M. de (1785): "Informe a la Junta General de Comercio y Moneda sobre la libertad de las artes", en Jovellanos, G. M. de, Obras completas. XIV Escritos Pedagógicos, 2º, Negrín Fajardo (ed.) (2010b), pp. 1300-1314
- Jovellanos, G. M. de (1796-1797a): "Borradores de cartas sobre Instrucción Pública y otras cuatro a Godoy sobre promover la prosperidad nacional", en Jovellanos, G. M. de, Obras completas. XIII Escritos Pedagógicos, 1º, Negrín Fajardo (ed.) (2010a), pp. 341-384.
- Ledesma Reyes, Manuel (1996). «El Krausismo, el Sexenio Democrático y los orígenes de la educación de la mujer en España». *Témpora*. 1ª época: Pasado y presente de la Educación (Extra 21-22): 197-227.
- Pardo Bazán, Emilia (1892): "La educación del hombre y de la mujer". *Nuevo Teatro Crítico*, año II, nº22, 10-1892,14-59).
- Sinués, María del Pilar, *El ángel del hogar: estudios morales acerca de la mujer*, Madrid, Impr. Española de Nieto y Comp., 1862, p.10.
- Inicis de les Normals femenines, formació professional o batxillerat per a noies?". *Educació i Historia*. N* 2 (1995), pp. 163-68 y "La Llei Moyano i la formació de les mestres. Del manual de fulletó als estudis normals". En *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans*. Vic, Eumo Editorial, 1997, pp. 63-68.
- Torres, G., & Tavera, S. (2007). María de Maeztu y los debates sobre la presencia pública de las mujeres en España. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 14(2), 395-417.

2.2.4 REVISIÓN DEL CURRÍCULO OFICIAL DE HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA Y UNIVERSAL DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

Marcelino Cotilla Vaca (Profesor Titular de Secundaria del Gobierno de Canarias)

Resumen y palabras clave:

Planteamos desde el área de Lengua y Literatura un nuevo canon de Literatura tanto para el estudio de la Literatura escrita en español como para el área de la Literatura Universal con el objetivo de que el alumnado crezca con una nueva perspectiva de la historia de los textos literarios planteados en el currículum de la ESO y de Bachillerato se cuenta con algunas de las grandes autoras que siempre han sido ignoradas o presentadas en segundo plano desde los manuales oficiales. El trabajo parte de una serie de investigaciones publicadas recientemente, así como de aplicaciones teóricas y prácticas de aula en las asignaturas de Lengua y Literatura y Literatura Universal y plantea una petición directa a las Consejerías de Educación de los distintos gobiernos regionales, así como a las secciones didácticas de las editoriales españolas. Proponemos, incluso, la revisión de algún concepto ligado a la tradición histórico-literaria como el de “Generación o Grupo del 27” para sustituirlo por el de “Sinsombrerismo”, mucho más rico y amplio, además de inclusivo, no solo de sexos, sino también de artes, géneros y tendencias.

Palabras clave: Literatura, currículo, canon, Sinsombrerismo.

Introducción

Partimos del estudio que, a nivel teórico, sobre una revisión del canon de historia de la literatura, plantea Pilar Lozano Mijares (2017), quien clama por la necesidad de introducir en la enseñanza los nombres olvidados y fundamentales tanto de la literatura en lengua española como de la literatura universal. Asimismo, contamos con otras aportaciones y reivindicaciones, desde Virginia Woolf (1928 [2021]) hasta Adrienne Rich, quienes en el ámbito anglosajón habían planteado el problema desde principios del siglo XX. El freno que supone en la evolución del pensamiento español la dictadura franquista y las estructuras anquilosadas en la tradición educativa hispánica, no han consentido hasta hoy una revisión de dichas estructuras historicistas; antes bien, han permitido la fijación de cánones de pensamiento patriarcal profundamente arraigados, a partir de obras de referencia de historia de la literatura que van desde el manual de J.

L. Alborg (1975) hasta el reciente de L. Rodríguez Cacho (2016).

Objetivos

Se trata de plantear un canon razonado, así como de presentar conclusiones a partir de

la práctica docente, sobre la nueva perspectiva histórico-literaria que deberían adquirir las nuevas generaciones, contando con que la literatura no ha sido, ni es, ni debe ser, nunca más, un campo vedado a los grandes nombres de las autoras del pasado y del presente, que la perspectiva feminista es la única posible en un campo endonde solo la calidad literaria, y no el sexo de los autores o las autoras que han producido los textos, debe imperar para construir un canon abierto, flexible, renovable. Asimismo, la propuesta cuenta, además de con una renovación de la autoría de los textos, con nuevas temáticas, como la búsqueda de la identidad o la libertad de la mujer, temas propios y fundamentales de la literatura anglosajona del siglo XIX y de la española del siglo XX. El objetivo más importante es que esta nueva visión se introduzca sin medias tintas en el currículo real de las consejerías de educación y en los manuales didácticos de la LOMLOE.

Metodología

Es evidente que hay que partir de la ausencia del genio de Shakespeare entre el escaso colectivo de escritoras del siglo XVI. Virginia Woolf está de acuerdo con ello, y sus consideraciones parecen irrefutables. “Vivir una vida libre en Londres en el siglo XVI hubiera representado para una mujer que hubiese escrito poesía y teatro una tensión nerviosa y un dilema tales que posiblemente la hubiesen matado” (Woolf, 1929 [2021], p. 101). Esa dificultad social para una escritora del siglo XVI, tanto en la Inglaterra isabelina, como en la España de los Austrias, e incluso hasta el mismo siglo se perpetúa en ambas naciones. Contra esta situación se planta la propia Woolf marcando un segundo hito en la construcción de la autoridad femenina literaria.

En nuestro ámbito educativo la técnica utilizada es la de promover un canon de aula desde la propia lectura de los textos, proponiendo, sin nombres o temas cerrados, textos literarios al alumnado en el ambiente de la clase. La experiencia de campo constata que los textos elegidos por buena parte del alumnado, por sus sugerencias meramente literarias, no discrimina entre autores y autoras, sino entre preferencias de lectura individual. El contraste de temas y el enriquecimiento que ello supone, implica, además, un motivo más que incontestable para incluir a la par a autoras junto a autores, cuya calidad literaria no queda por debajo como sibilamente se ha querido hacer pasar. No se está forzando nada en esta revisión, sino, antes bien, proponiendo una mayor objetividad, de cuya falta adolece, a nuestro entender, la tradición de la historiografía literaria española.

La metodología de los textos que dialogan de modo intertextual, así como de las relaciones humanas que se generan más allá del texto, entre autores y autoras, plantea un buen punto de partida para la revisión.

Creemos que gracias al contraste de las relaciones tanto humanas como estilísticas se devuelve al estudio histórico-literario una objetividad que la tradición le ha restado.

Resultados y discusión.

Contamos con tres grandes momentos en el largo devenir de la literatura como discurso sin sexos, El primero de ellos, es el de Christine de Pizan (1405), quien plantea ya en el siglo XV la igualdad de la naturaleza intelectual de la mujer y del varón; el segundo, el que va desde principios del siglo XIX a principios del siglo XX (desde las hermanas Brönte hasta Virginia Woolf), cuando las autoras se incorporan paulatinamente al oficio de la escritura desde estructuras más o menos o progresivamente paritarias y, al final, una vez reconocidos individualmente ciertos nombres, se plantea, por fin, la reflexión feminista de la mujer que escribe con igualdad de derechos (también económicos); por último, llegamos al hito de principios del siglo XXI donde una serie de autoras proponen una revisión de los manuales de la historia de la literatura. A este último pasaje, aún no completado, hay que incorporar la igualdad de tratamiento en la educación literaria. El pasaje y la adopción de temas, nombres y perspectivas femeninas del canon aún no ha sido llevado a los programas de estudio, a las leyes educativas, al currículo y, mucho menos, a las aulas.

De la misma forma que para la literatura en inglés se señalan autoras que deberían entrar en el canon fundamental como Anne Fich, en la literatura en español

hay que insistir en la figura irrenunciable de Sor Juana Inés de la Cruz, quien debe integrarse en los estudios de la poesía barroca, junto a Góngora y Quevedo, ignorando en ese género literario a Cervantes y a Lope de Vega. Así, por ejemplo, los sonetos misóginos de Quevedo pueden contrastarse con la poesía feminista de Sor Juana Inés.

De la misma manera, el mismo nombre de Santa Teresa debe sonar y estudiarse, sin contraste ni desmerecimiento alguno, para la prosa del siglo XVI, y junto al *Lazarillo de Tormes* plantear las dos soluciones a la crisis humanitaria de la España de la época. De la misma manera, en el estudio de la narrativa breve del siglo XVII, el nombre de María de Zayas debe ir de la mano del de Cervantes.

Por lo que se refiere al teatro barroco es cierto que no podemos pasar por alto lamisoginia de Lope de Vega ni la de Calderón de la Barca, pero seguiría siendo un agravio comparativo si, junto a ellos, seguimos ignorando la obra de personajes femeninos fuertes e inolvidables, y que contrastan con los calderonianos, de Ana Caro de Mallén.

Si entre Calderón de la Barca y el brillante periodo de la llamada Edad de Plata de la literatura española quisiéramos hacer un paréntesis y detenernos en el mal llamado Pos-Romanticismo poético o el mejor llamado Simbolismo español del siglo XIX, habría que colocar, junto a la figura indiscutible de Gustavo A. Bécquer, la no menos indiscutible de Rosalía de Castro.

Viajaremos a continuación hasta la otra Edad de Oro de nuestra literatura (1873-1936). Así, en primer lugar, si se plantea el estudio de la narrativa naturalista, *Los pazos de Ulloa* de Emilia de Pardo Bazán se debe colocar junto a *La Regenta* de Clarín: puede servir para contrastar el empuje de los estereotipos varón/mujer en la sociedad decimonónica y provinciana española de la época.

En segundo lugar, cabe plantear las vanguardias ligadas a la llamada Generación del 27 contando con el importante grupo de “las sinsombrero” y quizás, porqué no, visitar el mismo nombre de Generación del 27, basado en un acto minoritariode

corte exclusivamente patriarcal y celebrado en Sevilla en 1927. Porque “el Sinsombrerismo” abarca un gesto mucho más arriesgado, abierto, rupturista y sin trabas sexuales: la provocación en la Puerta del Sol al quitarse el sombrero y ser apedreadas e insultadas. En femenino, sí, porque el grupo era el de “las sinsombreristas”, llamadas así despectivamente. Ese gesto, que como toda gran revolución cultural parte de un evento público con clara vocación de ruptura (algo con lo que no contaba el minoritario y cerrado acto cultural del Ateneo sevillano de 1927) lo llevan a cabo los poetas Federico García Lorca, Josefina de la Torre; los pintores Maruja Mallo, Margarita Manso y Salvador Dalí; así como el director de cine Luis Buñuel (con quien también Josefina de la Torre comparte su adscripción al séptimo arte). El término de Sinsombrerismo se apoya en el proyecto recordado por Pilar Lozano (2017) y en el documental producido por RTVE y en un proyecto amplio de revisión de nuestra historia cultural.

El mismo contraste que hemos usado para el estudio de la literatura del Siglo de Oro, podemos aplicarlo, con menores problemas aún, para este periodo.

Además de García Lorca y Josefina de la Torre (cuyas conexiones son evidentes), del grupo sinsombrerista hay que estudiar a los poetas Luis Cernuda y Vicente Aleixandre (ambos sevillanos), a Alberti y a María Teresa León (cuyas obras dialogan entre sí del verso a la prosa y de la prosa al verso), así como a Ernestina de Champourcín, a quien conectar con Juan José Domenchina. Esos son los nombres fundamentales y que deben figurar en los manuales didácticos, a lo que hay que añadir los prosistas Francisco Ayala y María Zambrano, y a los novelistas Pedro Caba, Rosa Chacel y Laura Carnés (autora propuesta por Pilar Lozano y que comparte con Caba el exilio interior o, mejor aún, intimista).

Conclusiones y propuestas de mejora.

No resulta fácil enfrentarse a las estructuras implantadas de nombres, movimientos, técnicas, hallazgos y tendencias literarias aceptadas por los manuales de historia de la literatura oficial, escritos -y creemos que no es una casualidad- casi totalmente por hombres. Una nueva perspectiva podría incluso plantear una revisión de las mismas estructuras histórico-literarias y cambios tan estructurales se enfrentan a siglos de costumbre no fáciles de cambiar. De la misma manera, en nuestro país, las estructuras educativas pretenden no renunciar a ciertos nombres y costumbres, que no necesariamente reflejan con objetividad la transcendencia del discurso literario oficial de siglos pasados, sobre todo de los siglos XIX y XX, cuando la mujer se incorpora masivamente a la creación literaria. Los currículos siguen reflejando, pese al paso de las diferentes leyes educativas, un anquilosamiento en tales principios, y nada cambia en ello la reformulación planteada en la LOMLOE. En este trabajo se apuesta por una propuesta decidida de renovación real, por la equidad real que, lejos de forzar la historia, lo que hace es legarle una visión más completa y objetiva de las relaciones humanas y literarias que se produjeron a lo largo de las distintas épocas histórico-literarias entre mujeres y varones que intercambiaron vidas, visión del mundo, estilos de escritura, propuestas culturales, políticas y sociales.

Referencias bibliográficas.

- Alborg, José Luis (1975). *Historia de la literatura española*. Gredos.
- Bascón, M., Rebollo, M., Piedra, J., Saavedra, J., Sala, A., Sabuco, A. (2012). *La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas*. *Revista de Educación*, 358, 129-152.
- Cotilla Vaca, M. (2002). "Evolución y ocaso de una moda también morfológica y léxica: el sinsombrerismo", *Res Diachronicae*, 1, 124-132.
- Freixas, L. (2009). *La novela femenil y sus lectoras: la desvalorización de las mujeres y lo femenino en la crítica literaria española actual*. Universidad de Córdoba. Servicio de publicaciones.
- Grana, I., Lara, N. (2019). "La excepción que confirma la regla: la ausencia de mujeres relevantes para la literatura española en los manuales escolares", *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 3, 13-22.
- Ley Orgánica 3/2020 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. 30 diciembre de 2020. BOE núm. 340.
- Lozano Mijares, Pilar (2017), *El papel de las mujeres en la literatura*. Santillana.
- Rodríguez Cacho, Lina (2016), *Manual de historia de la literatura española*. Castalia Ediciones.
- Segura, C. (2005). *Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la Historia de las Mujeres*. Madrid: Narcea.
- Varios directores (2014). *Las sinsombrero*. FILMIN. <https://www.filmin.es/pelicula/las-sinsombrero>
- Woolf, Virginia (1929 [2021]). *Una habitación propia*. Seix Barral.

3. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN Terciaria / UNIVERSITARIA.

3.1 INVESTIGACIÓN:

3.1.1. ¿POR QUÉ NO EDUCAMOS EN IGUALDAD? LUCHAS, TENSIONES Y RESISTENCIAS

Ainhoa Resa Ocio (Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen y palabras clave:

La Unión Europea ha apostado firmemente por una educación de calidad para una ciudadanía activa recogiendo las demandas de movimientos y organizaciones internacionales, haciendo de la igualdad de género una parte fundamental de la misma. Dado que investigaciones previas han mostrado una precaria implementación de estas demandas en España, en este estudio realizamos 24 entrevistas semiestructuradas a profesores universitarios informantes clave que aportan pistas sobre las resistencias y contrarresistencias existentes en la implementación de la igualdad de género en la formación inicial del profesorado. Los resultados muestran cómo los agentes y sus discursos inciden en la formación, tanto positiva como negativamente, así como las instituciones en relación con su propia cultura organizativa, recursos y elementos materiales e influencias. La información que aportan permite comprender las limitaciones y las posibilidades de cambiar la cultura y la práctica de las organizaciones de enseñanza superior a escala internacional para potenciar la integración de la perspectiva de género en la enseñanza superior

Palabras clave: igualdad de género; universidad; formación de profesorado; resistencias

Introducción

En el contexto español se han promulgado leyes que, desde marcos distintos, buscan modificar las culturas organizacionales arraigadas en las instituciones educativas a través de la modificación del conocimiento. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, La Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades, la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres o la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Sin embargo, investigaciones precedentes han puesto de relieve la escasa y deficiente formación del profesorado de los Grados en Educación en igualdad de género (Resa Ocio 2023). A lo largo de este artículo tratamos de explorar las razones que impiden o facilitan la implementación de la legislación vigente que ordena y establece cómo debe ser la formación del profesorado. Así, buscamos adentrarnos en las tensiones que existen en las universidades a través del análisis de las instituciones formales e

informales que subyacen. Mahoney y Thelen entienden las primeras como ‘características de la vida política y social (reglas, normas y procedimientos) que estructuran el comportamiento y no se pueden cambiar fácil o instantáneamente’ (Mahoney and Thelen 2010, 4) mientras que Chappel y Waylen definen las segundas como ‘normas tácitas y aceptadas que pueden guiar la toma de decisiones, exponer o cuestionar el statu quo de género’ (Chappell y Waylen, 2013, 612). Las instituciones informales se crean, comunican y hacen cumplir fuera de los canales oficiales que estructuran la universidad. Asimismo, al igual que entendemos las universidades como espacios generizados, debemos atender a su dimensión interseccional y a cómo en los procesos de implementación, esta dimensión confluye con otras como pueden ser la orientación afectivo-sexual, la edad, la clase social, la etnia o raza, la (dis)capacidad u otras.

Objetivos

El objetivo principal del estudio es identificar y entender en profundidad las normas que rigen las instituciones de educación superior, lo que nos permitirá conocer los elementos que han favorecido la implementación efectiva de la legislación en igualdad de género en ciertos contextos y su posterior extensión a la generalidad de las universidades españolas. ‘Todavía no se comprende completamente cómo ocurre el cambio institucional, y los mecanismos de cambio aún se discuten’ (Waylen 2017, 2), esperamos, así, aportar algunas claves con este estudio.

Metodología

La metodología empleada para el estudio es de corte cualitativo y la herramienta la entrevista semiestructurada en profundidad por ser la más adecuada para alcanzar el objetivo de ahondar y definir imágenes sociales preconscientes que nos permiten captar, contextualizar e interpretar, en términos culturales concretos, las actitudes y motivaciones básicas de los distintos grupos sociales (Pérez 2006). Este método nos permite crear un modelo conversacional horizontal, en un espacio seguro (Ozonas y Pérez 2004), dando voz a personas que habitualmente no la tienen por su posición en el contexto propio de estratificación de las instituciones universitarias.

En este marco se han realizado un total de 26 entrevistas de alrededor de una hora de duración con profesorado informante-clave. El número total de entrevistas se ha visto condicionado por el alcance de la saturación informativa. Se ha realizado una selección de informantes en dos fases, pero en ambas el profesorado ha sido seleccionado de manera incidental puesto que la participación en la investigación es voluntaria y está supeditada al interés y disponibilidad de las personas. La primera, basada en la selección por conveniencia (Casal y Mateu 2010), pone el foco sobre personas implicadas en las X asignaturas específicas o con un alto contenido sobre igualdad de género ofertadas por las universidades públicas españolas. Su experiencia y desarrollo en las instituciones nos ha permitido conocer el origen y evolución de estas materias, así como los apoyos, los obstáculos y las resistencias que han enfrentado a lo largo de este proceso. La segunda, establecía como informantes relevantes a docentes en activo en las titulaciones seleccionadas, independientemente de su ámbito de docencia.

Tras la recogida de información y su transcripción, se ha procedido a su análisis. La codificación y categorización de la información ha permitido estudiar la información no como manifestación de individuos simplemente, sino como reflejo del discurso social, inscribiéndolo en el análisis semiológico del discurso social. Se ha buscado sacar a la luz estructuras que se manifiestan a través del lenguaje y de sus silencios, comprendiendo así las dinámicas complejas de acción, debate, resistencia, consenso y negociación de la implementación efectiva de la igualdad de género en la universidad.

Resultados y discusión

Se establecen tres categorías que aportan claves en este sentido: agentes, ideas e instituciones. Los agentes fundamentales que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje son el profesorado y el alumnado. Observamos en ambos tanto elementos limitantes como favorecedores de la formación en igualdad. Estos agentes pueden generar espacios de aprendizaje mutuo, de encuentro y de aliento, así como grupos de poder que presionen y favorezcan votaciones en los entornos de los departamentos, facultades y otros órganos de decisión. Asimismo, se pueden erigir como personas referentes a nivel teórico y práctico que animen a otras a incorporar o demandar la igualdad de género en la formación del profesorado, así como ofrecer un marco teórico que les respalde. Sin embargo, es importante atender a aquellas personas no sensibilizadas en los espacios de educación superior que resisten y generan incluso situaciones de tensión, enfrentamiento y agresión, fundamentalmente, en los espacios de encuentro informal.

Por otra parte, las formas de pensar y actuar de estos agentes se ven mediadas por sus ideas. Son favorecedoras de la igualdad las ideas que la asimilan al marco de los Derechos Humanos, la justicia social, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el feminismo como una teoría con un amplio recorrido histórico y teorización. Los principales limitadores en este sentido son la politización de las ideas feministas, el hecho de asimilar estas demandas a ciertos sectores políticos, así como el neoliberalismo que define como libertad individual la desigualdad y discriminación y el auge de la extrema derecha. Esta corriente ha impregnado la universidad, convirtiendo la formación del profesorado en un elemento mercantil, lo que ha generado que en los espacios de las universidades existan menos espacios para compartir, debatir y generar comunidad, en pro de aquello que deriva en un rédito académico en el caso del alumnado y curricular en el del profesorado.

Finalmente, la institución y el compromiso que esta adquiera para con la igualdad, termina calando en la modificación de una cultura muy basada en dinámicas de poder, el orden de categorías, la meritocracia o las luchas inter e intradepartamentales. Si las universidades muestran un compromiso formal, pero no dotan de recursos, no emplean aquellos de los que disponen, no forman al profesorado a través de la formación permanente ni incluyen el género como un elemento básico para la contratación de nuevo personal, estarán participando como resistentes a la igualdad.

Conclusiones y propuestas de mejora.

En este estudio entrevistamos a 24 docentes de las Facultades de Educación españolas para conocer las resistencias y contra-resistencias a las que se enfrentan en la implementación de una formación inicial del profesorado en igualdad de género. Consideramos que tener en cuenta los elementos mencionados puede erigir a los agentes y a las instituciones como apoyos modificando estos elementos y otros como son los espacios y materiales de las aulas que dificultan el diálogo y debate. Además, es fundamental generar sinergias con asociaciones estudiantiles y otras ajenas a la universidad e instar a la ANECA a que cumpla con su función de garantizar una formación inicial en igualdad. A pesar de las limitaciones del presente estudio, creemos que ofrece importantes aportaciones iniciales de necesario debate y aplicación en las universidades españolas. Esperamos que interpele a las organizaciones y a sus agentes para perseguir el cambio estructural en la formación del profesorado para cumplir con la demanda social adquirida de una formación de calidad, crítica, democrática y en igualdad.

Referencias bibliográficas.

- Casal, J., and Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 1 (1), 3-7.
- Chappell, L. and Waylen, G. (2013). Gender and the hidden life of institutions. *Public administration*, 91(3), 599-615.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. [Organic Law 1/2004, of 28 December, on Comprehensive Protection Measures against Gender Violence].
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. [Organic Law 3/2007, of 22 March, for the effective equality of women and men].
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Organic Law 3/2020, of 29 December, which modifies Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education].
- Mahoney, J., & Thelen, K. (2010). A theory of gradual institutional change. Explaining institutional change: *Ambiguity, agency, and power*, 1, 1.
- Ozonas, L., and Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(5), 198-203.
- Pérez, J. (2006). *Investigación cualitativa*. Esic Editorial.
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Waylen, G. (Ed.). (2017). *Gender and informal institutions*. Rowman & Littlefield.

3.1.2 LOS SEXENIOS DE INVESTIGACIÓN EN LAS STEM: UN ANÁLISIS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Carmen Vizoso-Gómez (Universidad de León, España)

Resumen

Desde siempre ha existido una brecha de género en las ciencias, con una infrarrepresentación de las mujeres en la mayoría de los ámbitos de investigación que se advierte en todo el mundo. Esta situación se ha venido denunciando por parte de distintas instancias, como por ejemplo desde la UNESCO, donde se defiende la necesidad de fomentar la equidad en el ámbito científico. En este trabajo, se pretende estudiar si en la actualidad persisten estas diferencias en la producción científica de investigadores e investigadoras. Dichas diferencias se pretenden inferir a partir del análisis del número de sexenios de investigación reconocidos en función del género y de distintos campos de conocimiento. Se concluye que es necesario promulgar un mayor número de iniciativas para impulsar la participación de las mujeres en las ciencias y conseguir, así, una mayor paridad también en la investigación.

Palabras clave: género, investigación, ciencia, STEM

Introducción y objetivos

A lo largo de la historia se ha observado una gran desigualdad de género en la ciencia en todo el mundo, desigualdad que se evidencia en la menor inclusión de las mujeres en la contratación, en la producción de investigación y en la publicación de artículos (Haghani et al., 2022; Larivière et al., 2013). Actualmente, la brecha de género en ciencia continúa y se estima que persistirá durante décadas (Ucar et al., 2022). Especialmente, se reconoce una menor representación de las mujeres en las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Guillemin et al., 2022; López et al., 2021; Martín et al., 2022), que en los últimos años se han denominado STEM por el acrónimo inglés de *Science, Technology, Engineering* y *Mathematics* (UNESCO, 2019). Sin embargo, en ciencias sociales como la Ciencia Política y las Ciencias de la Educación, por ejemplo, los perfiles de género son diferentes, ya que existe una mayor participación de mujeres que de hombres (Nygaard et al., 2022).

La brecha de género en la mayoría de las ciencias puede deberse a que los estereotipos de género determinan los intereses y la toma de decisiones en la elección del ámbito de estudios y en las carreras profesionales (Fernández-César et al., 2020; Rossi y Barajas, 2015). En este sentido, Toma y Meneses (2019) indican que la influencia de estos estereotipos ya se observa en el interés hacia las ciencias de los niños frente a las niñas en Educación Primaria. En la misma línea, Rodríguez-Esteban y Padín (2022) han comprobado que las estudiantes de Educación Secundaria sienten mayor preferencia por los estudios vinculados a áreas como la Sanidad, el Derecho, el Asesoramiento, las Artes Plásticas y la Estética, y, además, creen que su eficacia es

menor que la de sus compañeros en los ámbitos predominantemente masculinos, como pueden ser la Investigación Técnica, la Técnica Aplicada y el Deporte.

Para tratar de abordar esta situación, en la Ley Orgánica de Educación (2006) ya se advertía la necesidad de incorporar la perspectiva de género a la orientación educativa y profesional del alumnado en la etapa de Educación Secundaria. Más recientemente, en la Ley Orgánica de educación en vigor, la llamada LOMLOE (2020), se ha establecido que se debe promover la incorporación de más alumnas en el ámbito STEM para tratar de alcanzar una mayor paridad en las matrículas de hombres y de mujeres en dichos estudios. De este modo, se lograría romper la brecha de género que supone la infrarrepresentación de las mujeres en estos ámbitos del conocimiento, tanto en las universidades como en el mercado laboral. En este sentido, según indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las ciencias representan “la base que sustenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la educación en estas asignaturas puede proporcionar a quienes las estudian, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las conductas necesarias para crear sociedades inclusivas y sostenibles” (UNESCO, 2019, p. 11). Por lo tanto, se hace imprescindible conseguir la igualdad de género en este ámbito.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en este trabajo se pretende analizar si la disparidad de género en las ciencias se refleja actualmente en la producción científica de investigadores e investigadoras. Uno de los elementos que se pueden considerar para realizar este análisis son los sexenios de investigación, que representan la investigación producida en un tramo de seis años por parte del profesorado universitario y del personal de las escalas científicas de los organismos públicos de investigación de la Administración General del Estado. La entidad encargada de reconocer los sexenios de investigación a las personas solicitantes es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en colaboración con la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

En definitiva, el propósito de este trabajo consiste en analizar si en el último año los sexenios de investigación fueron solicitados por más hombres que mujeres y si el porcentaje de sexenios reconocidos es mayor para los investigadores que para las investigadoras en los diferentes campos de conocimiento, especialmente en los que conforman las STEM.

Metodología

Este estudio se realiza mediante metodología cuantitativa y descriptiva. Se emplearon los datos aportados en el Informe de Resultados de la última convocatoria publicada, correspondiente a 2021, porque es la única en la que aparece la información desglosada por género. Esta información está disponible en la página web de la ANECA (<https://www.aneca.es/investigacion>).

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se presenta la información relacionada con los Sexenios concedidos y rechazados en función del género y del campo científico. En este estudio se asume la clasificación de los campos científicos establecida por la ANECA, que sería la siguiente:

- 01. Matemáticas y Física
- 02. Química
- 03. Biología Celular y Molecular
- 04. Ciencias Biomédicas
- 05. Ciencias de la Naturaleza
- 06.1. Tecnologías Mecánicas y de la Producción
- 06.2. Ingenierías de la Comunicación, Computación y Electrónica
- 06.3. Arquitectura, Ingeniería Civil, Construcción y Urbanismo
- 07.1. Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de Estudios de Género
- 07.2. Ciencias de la Educación
- 08. Ciencias Económicas y Empresariales
- 09. Derecho y Jurisprudencia
- 10. Historia, Geografía y Artes
- 11. Filosofía, Filología y Lingüística

En primer lugar, cabe destacar que, en la mayoría de los casos, las personas que han solicitado el reconocimiento del sexenio de investigación lo han obtenido, independientemente de que sean hombres (95,32% de concesiones) o sean mujeres (95,28% de concesiones). Además, cabe señalar que existe un porcentaje mínimo de personas identificadas con otro género distinto al binario (0,03%) a quienes también se les ha reconocido el mérito solicitado en la mayoría de los casos.

En segundo lugar, se observa que, de forma general, los hombres han solicitado la concesión de sexenios en mayor medida que las mujeres. En consecuencia, del número total de sexenios reconocidos (11904), el número de concesiones a hombres (6918) es mayor que a mujeres (4986), lo que resulta en un porcentaje dispar: 58,10% frente a 41,87%, respectivamente.

Tabla 1. Sexenios concedidos y rechazados en función del género y del campo científico

Campo	✓ H	✗ H	%✓H	✓ M	✗ M	%✓M	✓ O	✗ O	%✓O
01	878	11	98,76	333	5	98,52	1		100
02	407	4	99,03	378	1	99,74			
03	315	3	99,06	300	3	99,01			
04	873	25	97,22	745	22	97,13			
05	682	4	99,42	495	5	99,00			
06.1	496	4	99,20	317	1	99,69	1		100
06.2	844	78	91,54	205	27	88,36			
06.3	315	32	90,78	149	9	94,30		1	0

07.1	348	9	97,48	439	21	95,43	1	100
07.2	282	25	91,86	304	21	93,54		
08	342	62	84,65	285	51	84,82	1	100
09	357	30	92,25	336	37	90,08		
10	401	43	90,32	252	36	87,50		
11	378	10	97,42	448	8	98,25		
Total	6918	340	95,32	4986	247	95,28	4	1 80

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ANECA

Nota. ✓H = sexenios concedidos a hombres, *H = sexenios rechazados a hombres, %✓H = porcentaje de concesión a hombres, ✓M = sexenios concedidos a mujeres, *M = sexenios rechazados a mujeres, %✓M = porcentaje de concesión a mujeres, ✓O = sexenios concedidos a otro, *O = sexenios rechazados a otro, %✓O = porcentaje de concesión a otro

En la Figura 1 se representa el porcentaje de sexenios obtenidos por mujeres y por hombres en cada campo científico. Los datos reflejan la existencia de diferencias respecto a la distribución de sexenios concedidos a hombres y a mujeres en función del campo de conocimiento. La mayor desproporción se manifiesta en el campo de las Ingenierías de la Comunicación, Computación y Electrónica, donde el 80,46% de los sexenios concedidos pertenecen a hombres; en Matemáticas y Física (72,44%), y en Arquitectura, Ingeniería Civil, Construcción y Urbanismo donde ellos obtienen el 67,89% de los sexenios.

Como se puede apreciar en la Figura 1, las mujeres solamente consiguen (y solicitan) más sexenios en las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de Estudios de Género (55,71%); en Filosofía, Filología y Lingüística (54,24%), y en Ciencias de la Educación (51,88%).

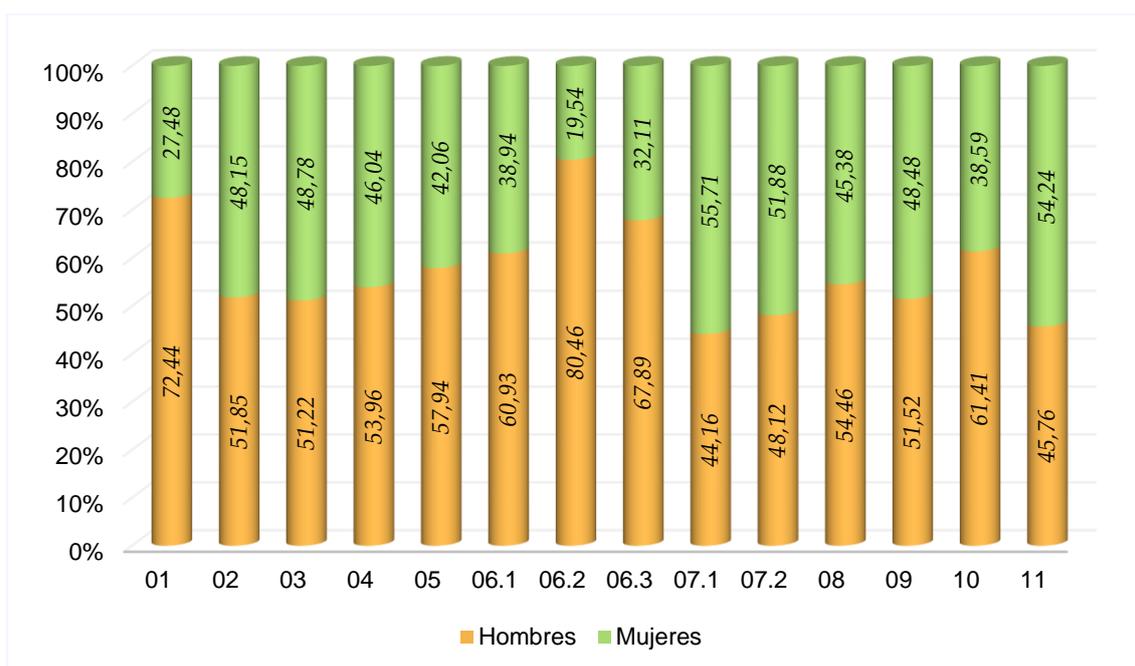


Figura 1. Porcentaje de sexenios por género en cada campo científico

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ANECA

Conclusiones y propuestas de mejora

El análisis de los datos presentados en este trabajo permite concluir que la producción científica, reflejada a través de los sexenios solicitados y reconocidos en el último año registrado, permite concluir que, en la mayoría de los campos científicos, se han concedido más sexenios de investigación a hombres que a mujeres. Esto no se debe a que el porcentaje de rechazos entre las solicitudes de las investigadoras sea superior, ya que en realidad en la mayoría de las personas que han solicitado el reconocimiento del sexenio de investigación lo han obtenido, independientemente de su género. En realidad, la disparidad se debe a que ellos han presentado un número mayor de solicitudes.

Por lo tanto, las diferencias de género en la producción científica no se asociarían a una menor eficacia en las competencias de las investigadoras sino más bien a la infrarrepresentación de la mujer que se denuncia en la mayoría de las publicaciones (Guillemin et al., 2022; Haghani et al., 2022; Larivière et al., 2013; López et al., 2021; Martín et al., 2022; Ucar et al., 2022). Tal y como señala Schmader (2023) “las explicaciones a nivel de persona sobre las habilidades, los intereses y la autoeficacia de las mujeres son insuficientes para explicar estas brechas persistentes” (p. 2019).

Es más, en ciertos campos científicos, en los que las mujeres son mayoritarias como puede ser la Educación (Nygaard et al., 2022), el porcentaje de sexenios concedidos a mujeres es mayor que el reconocido a hombres.

Para tratar de eliminar esta brecha en las ciencias, se han planteado diversas iniciativas que pretenden despertar el interés de las niñas por las STEM, incluso desde edades muy tempranas (Herce-Palomares et al., 2022). Así, por una parte, se propone que la orientación educativa y profesional se realice desde una perspectiva activa y dialógica, fomentando la intervención del alumnado y la participación de toda la comunidad educativa (Rodríguez-Esteban y Padín, 2022). En este sentido, se concede especial relevancia al apoyo del profesorado (Poncio, 2023) y, sobre todo, a la implicación parental para incrementar la matriculación de las alumnas en los estudios de ciencias (López et al., 2021). Por otra parte, se han planteado otras medidas como promocionar concursos y premios en las escuelas para incrementar la percepción de autoeficacia en las alumnas y ofrecer becas específicas para mujeres en la universidad (Poncio, 2023; Rossi y Barajas, 2015).

En definitiva, será necesario aplicar todas las medidas posibles para tratar de normalizar la inclusión de las mujeres en las ciencias de forma equitativa para que puedan aportar sus conocimientos a la expansión del conocimiento y al progreso de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Fernández-César, R., Garrido, D., García-Moya, M., Gómezescobar, A. y Solano-Pinto, N. (2020). Equity or stereotypes in science education? Perspectives from pre-university students. *Sustainability*, 12(22),9354. <https://doi.org/10.3390/su12229354>
- Guillemin, M., Wong, E. y Such, G. (2022). Affirmative recruitment of women in STEM: a case study. *Journal of Higher Education Policy and Management*. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2157928>
- Haghani, M., Abbasi, A., Zwack, C.C., Shahhoseini, Z. y Haslam, N. (2022). Trends of research productivity across author gender and research fields: A multidisciplinary and multi-country observational study. *PLoS One*, 17(8): e0271998. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271998>
- Herce-Palomares, M. P., Botella-Mascarell, C., de Ves, E., López-Iñesta, E., Forte, A., Benavent, X. y Rueda, S. (2022). On the design and validation of assessing tools for measuring the impact of programs promoting STEM vocations. *Frontiers in Psychology*, 13, 937058. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937058>
- Larivière, V., Ni, C., Gingras, Y., Cronin, B. y Sugimoto, C.R. (2013). Global gender disparities in science. *Nature*, 504(7479), 211–213.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158–17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, F., Expósito-Casas, E. y García, I. (2021). Educación científica y brecha de género en España en alumnos de 15 años. Análisis secundarios de PISA 2015. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 1–14. <https://doi.org/10.5209/rced.66090>

- Martín, O., Santaolalla, E. y Muñoz, I. (2022). La brecha de género en la Educación STEM. *Revista de Educación*, 396, 151–175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-533>
- Nygaard, L.P., Aksnes, D.W. y Piro, F.N. (2022). Identifying gender disparities in research performance: The importance of comparing apples with apples. *Higher Education*, 84(5), 1127–1142. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00820-0>
- Poncio, F. (2023). An investigation of the gender gap in the information technology and engineering programs through text mining. *Decision Analytics Journal*, 6, 100158. <https://doi.org/10.1016/j.dajour.2022.100158>
- Rodríguez-Esteban, A. y Padín, A. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 148–166. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>
- Rossi, A. y Barajas, M. (2015). Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), 59–76. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1481>
- Schmader, T. (2023). Gender inclusion and fit in STEM. *Annual Review of Psychology*, 74, 219-243. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-043052>
- Ucar, I., Torre, M. y Elías, A. (2022). Mind the gender gap: COVID-19 lockdown effects on gender differences in preprint submissions. *PLoS ONE*, 17(3): e0264265. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264265>
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. Recuperado el 02/02/2023 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649.locale=es>

3.1.3 ESCRUTANDO LAS GUÍAS DOCENTES DE LOS GRADOS EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (UPO) CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Marina González Villagrás (UPO, España); Celia Espada Guerrero (UPO, España); Juana M Ruiloba-Núñez (UPO, España).

Resumen y palabras clave:

En el presente trabajo hacemos un análisis de la docencia con perspectiva de género a través de un estudio del contenido de las guías docentes sobre todos los grados en los que se imparte Ciencia Política y de la Administración de la Universidad Pablo de Olavide a partir de un proyecto de innovación docente vigente en el curso 2022-2023 auspiciado por la universidad-. Observamos si en los contenidos se resaltan temáticas sobre las mujeres, teorías de género o feministas o se hace mención explícita a referentes femeninos en la disciplina, además, se analiza en detalle la bibliografía recomendada en cada asignatura. Situamos el caso en el contexto de la cultura organizativa de la universidad y examinamos cómo el género del profesorado y su perfil investigador cercano con una línea de investigación sobre género influye positivamente en la inclusión explícita de esta perspectiva en las guías, aún minoritaria en el plan de estudios.

Estudios universitarios, innovación educativa, género

Introducción

Este trabajo se inserta dentro de una investigación mayor a partir del proyecto de innovación titulado *INNOVAGENPOL - Innovando con perspectiva de género en la docencia en Ciencia Política y de la Administración* (GCPA) de la Acción 2, del Plan de innovación y desarrollo docente de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), en el curso 2022/2023.

Pese a las políticas decididas a eliminar la desigualdad de género en todos los contextos sociales y a los avances conseguidos, dicha desigualdad sigue presente en los centros de educación superior. En lo macro, las distintas leyes universitarias y en lo micro, cada una de las universidades a través de sus planes de igualdad, han venido a poner el foco en este asunto y a intentar incidir en una universalización en la inclusión de la perspectiva de género (PD) en docencia, en investigación, en transferencia, representación y en las propias estructuras y resortes de cada universidad. Aunque ese mandato está recogido en la normativa universitaria art. 25, L. 3/2007 y actual LOSU, apenas se aplica (Lombardo, et al,2021).

En la docencia, en la que nos centramos, como bien indica la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya, 2019:13).

“una docencia con perspectiva de género no es una docencia sobre las mujeres; es una docencia que considera el sexo y el género como variables analíticas y explicativas clave. Implica prestar

atención a las similitudes y diferencias en las experiencias, los intereses, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de las mujeres y de los hombres, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, para poder combatirla.”

Por tanto, apostar por una docencia con perspectiva de género (DPG) implica incidir en desarrollar competencias para evitar la ceguera de género (*gender blindness*, esto es, “la falta de reconocimiento de que los roles y responsabilidades de mujeres/niñas y hombres/niños se les atribuyen o se les imponen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos” (EIGE, 2016), en el aula y en la futura práctica profesional del estudiantado, para lo que es necesario incluir un currículum de género en el que se visibilizan contenidos sobre el género o la igualdad, evitando el androcentrismo (considerar el punto de vista masculino como neutro y universal), añadiendo en los currículos las teorías o aportes de las mujeres o contribuciones realizadas por académicas, pero también prestando atención al diseño de materiales, al uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, a los tipos de evaluación o a las dinámicas e interacciones en el aula de clase (Ho y Mark, 2014).

En esta comunicación analizamos la DPG en los grados GCPA, en el Doble Grado en Sociología y Políticas (XSYP), Derecho y Políticas (XDYP) y Relaciones Internacionales y Políticas (XRYP). Anterior a ello, recopilamos las cuestiones principales contenidas en los Planes de Igualdad de la UPO.

Como marco concreto para nuestro caso, el Plan de Igualdad de la UPO se posiciona como la herramienta estratégica para incidir frente a los problemas antes mencionados. En este aspecto, la primera vez que esta cuestión se introdujo fue en 2012 y ya son tres, los planes implantados (el último estará vigente hasta 2026), - anterior a cada uno se produce un informe de diagnóstico para analizar las necesidades a las que deben atender-. Estos planes han tenido en consideración la DPG, concretamente en uno de sus seis ejes de acción, que tiene como intención fomentar la enseñanza más inclusiva.

Con más profundidad, una buena forma de observar si estos objetivos en los que prevalece la importancia de la PG, se introducen de una forma realista en lo formal es a través del estudio de las guías docentes. Siendo esta herramienta la utilizada por el estudiantado para la orientación de las asignaturas, y en la que la planificación de la misma se puede observar fácilmente. (Monreal Gimeno, 2005).

Para introducir la DPG en la Facultad de Derecho de la UPO; ¿debe hacerse en asignaturas específicas (en el caso del plan de estudios que analizamos sería la asignatura Teoría y Política de género -asignatura optativa de 6 créditos) o también de manera transversal en todo el plan de estudios? ¿si es así, cómo se está implantando esta DPG en los estudios de CPA)?

Objetivos

Analizar con PG las guías docentes del conjunto de las asignaturas que conforman el Grado y los Dobles Grados Conjuntos de Ciencia Política de la UPO.

Identificar los contenidos concretos referidos al género, a los estudios de las mujeres o al feminismo dentro del conjunto de contenidos de todas las asignaturas.

Comprobar la introducción real del lenguaje inclusivo.

Hacer un mapa descriptivo del perfil del profesorado según la plasmación de la PG en las guías docentes del/la que es responsable y la relación con su perfil investigador en temas de género.

Reflexionar sobre la cristalización de la estrategia de introducción de la PG en la docencia del Grado a partir de los resultados del análisis de las guías docentes.

Metodología

Para realizar este análisis se han seleccionado todas las guías docentes XGCP XSYP, XDYP y XRYP, las cuales, hacen un total de 87.

Como aclaración en el turno de tarde comparten línea/ clase de manera conjunta los grupos de GCPA, XSYP y XRYP (misma guía y docente), en el turno de mañana, en cambio, con diferente docente y guía se imparte el XDYP.

De este modo, se realiza una indagación de la información institucional y pedagógica disponible para el alumnado en estos documentos a partir de un trabajo descriptivo, sincrónico y centrado en este estudio de caso.

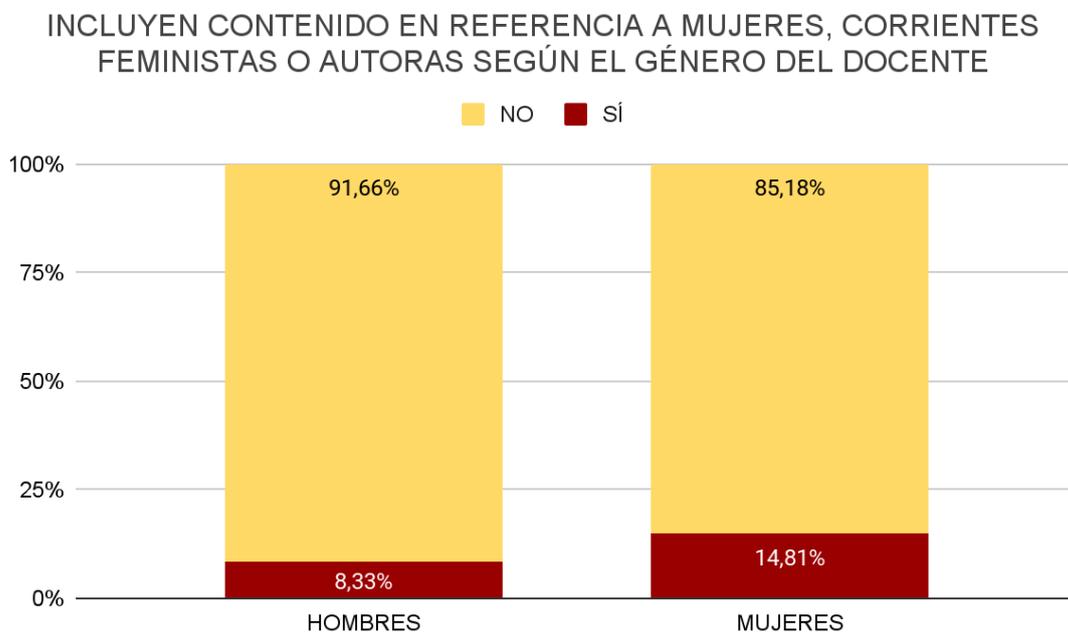
De dichas guías, únicamente se ha extraído aquello que no siga el modelo general que proporciona la Facultad, es decir, se ha evaluado únicamente el contenido que el equipo docente modifica para observar la inclusión de contenidos, la participación de autoras en la bibliografía y el uso del lenguaje inclusivo en dicha guía (Zugaza, Del Hoyo, Ureta, Ahego y Amurrio, 2019:28)

De esta manera, con el fin de observar estas cuestiones de una manera sistemática se han ejecutado diferentes tablas cruzadas. Asimismo, en aquellas asignaturas donde se cumplen los criterios señalados sobre DPG, se realizará un análisis más riguroso con el objetivo de indagar en los factores que llevan a las mismas a aplicar la DPG.

Resultados y discusión.

En general, podemos observar que no constituye un pilar fundamental para el profesorado incluir este tipo de temario con PG, aunque se observa una leve mayoría cuando la responsable es una mujer (gráfico 1).

Gráfico 1. Incluyen contenido en referencia a mujeres, corrientes feministas o autoras según el género del docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Guías Docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide.

Si agrupamos las asignaturas en las que sí se imparten contenidos referidos a la DPG, observamos que en su mayoría son obligatorias, que están repartidas a lo largo de los cursos y se imparten mayoritariamente en el grado de XDYP (55.55%), por lo que en los otros el contenido referido a mujeres es escasísimo. Además, resulta curioso que aquellos docentes que incluyen esta PGD no cuentan con un perfil investigador interesado en los estudios de género o feministas.

Tabla 1. Resumen de las asignaturas y perfil del profesorado entre aquellas que cuentan con buenas prácticas.

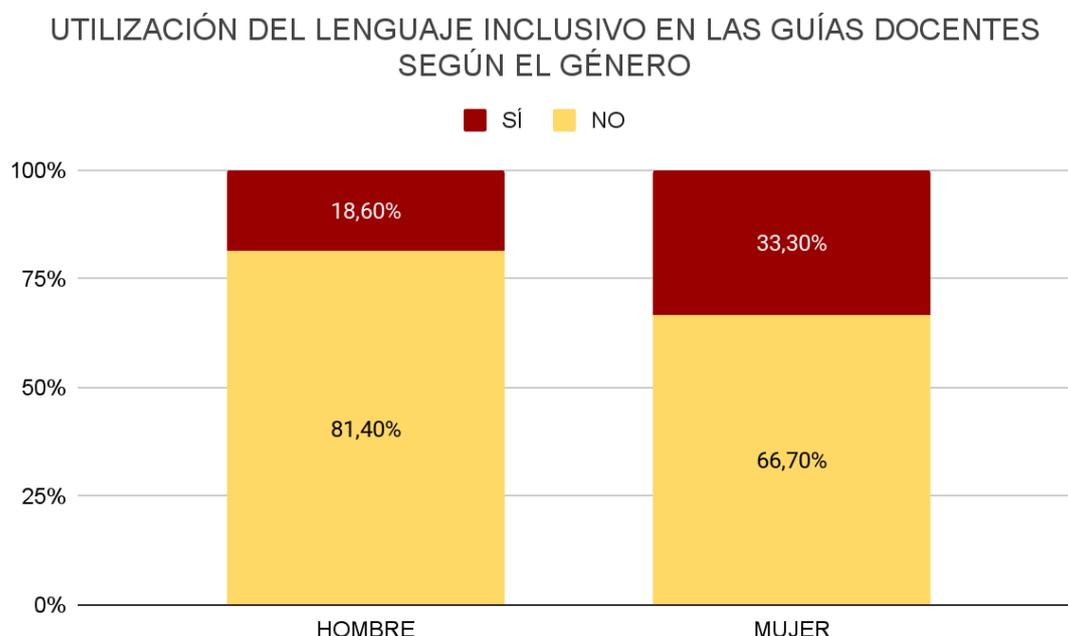
ASIGNATURA	CURSO	GRADO	GÉNERO DEL RESPONSABLE	CARÁCTER DE LA ASIGNATURA	COHERENCIA ENTRE ASIGNATURA E INVESTIGACIÓN DEL DOCENTE
Filosofía Política	4º	Todos	Hombre	Obligatoria	Baja
Derecho Penal II	2º	XDYP	Hombre	Obligatoria	Baja

Fundamentos de Ciencia Política	1º	Todos	Mujer	Básica	Alta
Teoría y Política de Género	4º	GCPA	Hombre	Optativa	Baja
Derecho civil parte general	1º	XDYP	Mujer	Básica	Baja
Derecho del trabajo I	3º	XDYP	Mujer	Obligatoria	Baja
Derecho del trabajo II	3º	XDYP	Mujer	Obligatoria	Media
Relaciones Internacionales	2º	Todos	Hombre	Obligatoria	Baja
Teoría política	4º	XDYP	Hombre	Obligatoria	Media

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Guías Docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide y las bases de datos académicas Researchgate, ORCID, Dialnet.

El uso del lenguaje inclusivo es, por su parte, algo más común entre el profesorado de la Facultad de Derecho, aunque sigue habiendo una mayor utilización del mismo por parte de las profesoras. Sin embargo, no llega ni siquiera al 50% de las asignaturas.

Gráfico 2. Uso de lenguaje inclusivo según el género del docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Guías Docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide.

Conclusiones y propuestas de mejora.

A partir del análisis de las guías docentes, se ha podido ver la situación en torno a la inclusión de la DPG en los grados de Ciencias Políticas en la UPO. En primer lugar, vamos a hacer un resumen descriptivo de los diferentes criterios observados, así como dar respuesta a los objetivos marcados previamente en la investigación. Posteriormente, daremos unas recomendaciones que consideramos necesarias para que la DPG se mantenga y evolucione en los próximos cursos.

La PG en la universidad no es una cuestión primordial, de hecho, se posiciona como una cuestión secundaria. De este modo, son las profesoras las que incorporan un poco más cuestiones que realzan el aporte de autoras o corrientes feministas. Por otro lado, aunque el lenguaje inclusivo está latente en las guías docentes sigue siendo una práctica muy minoritaria (también con más sensibilización por parte de las profesoras) en grados donde predomina la presencia del alumnado femenino.

De esta manera, hemos podido observar que únicamente son 9 asignaturas las que incorporan dicha perspectiva. De entre estas, existe un equilibrio de género sobre los/as responsables. Es importante resaltar que, el profesorado que realiza estas buenas prácticas no cuentan con un gran bagaje académico en cuanto a temas que incorporen esta perspectiva de género, lo que conlleva a que se imparta un temario muy superficial sobre dichos temas. Asimismo, la

enseñanza que contiene esta mirada suele presentarse como obligatoria a lo largo de los cursos, sobre todo en el XDYP.

El III Plan de Igualdad de la UPO contiene grandes ejes de intervención para una docencia más inclusiva, pero de una forma muy amplia, por lo que sería recomendable que se concretasen las medidas a efectuar para facilitar a los docentes la enseñanza en esta perspectiva y al alumnado a entender la importancia de la misma. Se requiere un papel decidido por parte de las Facultades, en la revisión y coordinación para la redacción de las guías más acordes con la DPG (en contenidos, lenguaje y biografía con PD). Además, es especialmente necesaria la formación docente en PG para todo el profesorado, al igual que, identificar los/as docentes expertos en género que pudieran asesorar o impartir preferentemente, sobre todo, las asignaturas específicas -en el caso del GCPA, hay que revisar en detalle la materia Teoría y Política de género-

Por último, no debemos dejar de repensar la DPG, en un replanteamiento participativo de la inclusión de la PG como lo hace Verge y Cabruja (2017), esto es, la DPG implica que “ la naturaleza y las implicaciones del género y su intersección con otros ejes de desigualdad se incorporen en el currículum de todas las asignaturas, rehuyendo un tratamiento separado como un problema específico dentro de las asignaturas”, en una verdadera inclusión transversal que ahora no es posible al no estar presente más que en un mínimo de asignaturas y de manera testimonial.

Referencias bibliográficas.

AQU CATALUNYA (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya [consulta: 10/03/2023]. Disponible en:
https://www.aqu.cat/var/site/storage/images/_aliases/reference/2/2/3/3/3322-1-cat-ES/img_10754915_1.jpg

EIGE (2016). Gender Equality Glossary and Thesaurus. Vinius: European Institute for Gender Equality. Recurso en línea, [consulta: 14/03/2023]. Disponible en:
<http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus>

Ho, Daniel E. y Mark G. Kelman (2014). Does Class Size Affect the Gender Gap? A Natural Experiment in Law, *The Journal of Legal Studies*, 43 (2): 291-321.

Lombardo, Emanuela, Maria Bustelo, Alba Alonso, Tània Verge, Arantxa Elizondo, Rebecca Tildesley, Isabel Diz y MariaCaterina La Barbera (2021). Igualdad e interseccionalidad en as Universidades. Recomendaciones, <https://interuniguales.com/recomendaciones/>

Monreal Gimeno, M^a Carmen. (2005). Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea. *Educatio Siglo XXI*, 23, 33–47. [Consulta: 19/03/2023]. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/118>

Verge, Tània y Teresa Cabruja (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats, [consulta: 14/03/2023]. Disponible en: <http://vives.org/PU3.pd>

Zugaza, U., Del Hoyo, I., Ureta, M. Ahego, I. y Amurrio, M. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la universidad del país vasco: diagnóstico y propuestas. Revista de Estudios Empresariales. Segunda época. 2 (2019). Páginas: 25-48. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ree.v2019n2.2>

3.1.4 CUERPOS, GÉNERO Y EDUCACIÓN: ¿HABLAMOS DE GORDOFOBIA?

Juan Antonio Rodríguez-del-Pino (Institut Universitari d'Estudis de les Dones. Universitat de València, España); Susana Marín Traura (Departament de Treball Social i Serveis Socials. Universitat de València, España); Nina Navajas-Pertegás (Departament de Treball Social i Serveis Socials. Universitat de València, España)

Resumen y palabras clave:

En las sociedades occidentales el cuerpo ha devenido un instrumento privilegiado de comunicación social. Este se concibe como portador de valor simbólico e interpreta como entidad constitutiva del *self* y reflejo del *yo*; una suerte de lienzo donde proyectar qué somos, cómo queremos ser y cómo queremos que nos vean (p.ej.: en las redes sociales). Esto contribuye a una mala relación con nuestros cuerpos. De hecho, muchas personas sienten hoy insatisfacción corporal (Risman, 2021). A partir de esta problemática, desarrollamos una investigación desde la Universitat de València (España) con dos objetivos: 1) analizar la relación de mujeres y hombres con su corporalidad; y 2) visibilizar modelos corporales no normativos como alternativa positiva de relación con el propio cuerpo. Nuestra conclusión inicial es que el cuerpo se ha convertido en un territorio de reto y logro o de frustración e impotencia, y esta última situación suele castigarse con el ostracismo social.

Palabras clave: Cuerpos, jóvenes, malestar corporal, gordofobia, autoimagen

Introducción

El género es una elaboración y modo de sujeción íntimamente relacionado en nuestra cultura con la diferencia sexual y el cuerpo: el feminismo corporal (Grosz, 1994) ha situado el cuerpo en el centro de los debates sobre la diferencia y el género. Nadia Brown y Sarah Allen Gershon (2017) consideran que los cuerpos son los lugares en los que se mapean y concretan las construcciones sociales de la diferencia y las jerarquías entre, por ejemplo, lo masculino y lo femenino. El género está siempre encarnado en cuerpos particulares que importan (Butler, 1993), puesto que actualmente en nuestro contexto sociocultural resulta imposible un cuerpo sin género o un género sin cuerpo. El cuerpo es hoy un dispositivo político (junto con la sexualidad, los afectos y el género) (Enguix, 2020). En el proceso de socialización, observar y ser observado/a forma parte de un ejercicio cotidiano de control, tanto de uno/a mismo/a sobre sí mismo/a, como del resto del grupo sobre el individuo. Así, mirar deviene entonces una función de las “capacidades de los cuerpos para afectar y ser afectados” (Ringrose y Coleman 2013: 34).

El ideal de belleza patriarcal masculino es el de un hombre joven, preferiblemente blanco, viril, atlético y que cuida de su cuerpo. Este se personifica en la figura del superhéroe (Gil-Calvo, 2006). Por su parte, el patrón de belleza para las mujeres se basa en la delgadez, aunque con curvas —especialmente en busto, caderas y glúteos—, la juventud, la tonicidad de las carnes y la tersura de la piel (Widdows, 2018). Los chicos y chicas jóvenes intentan encarnar estos patrones corporales para sentirse bien consigo mismos/as y también para obtener aceptación de su grupo de iguales, evitando con ello el ostracismo (Martínez y Pérez, 2020). Esto es así porque los cuerpos cuyos rasgos se alejan de estos ideales suelen etiquetarse socialmente como moralmente *defectuosos* y poco deseables.

La actual idealización exacerbada del cuerpo joven, bello, sano y sin discapacidad, ha provocado que, el *bien* —otrora vinculado a la transcendencia espiritual— se relacione hoy con la delgadez y los valores de la salud y la moralidad que se le atribuyen (Contreras, 2005). Partiendo de la concepción del cuerpo delgado como insignia o muestra de salud y responsabilidad individual (Cheek, 2008), se denigran entonces otras corporalidades, como las gordas (Navajas-Pertegás, 2021).

En esencia, la gordofobia es un sistema de opresión que parte de la idea de que las personas delgadas son superiores a las gordas, de ahí el temor, intolerancia, odio o rechazo hacia estas y hacia la gordura, soliendo expresarse en un conjunto de estereotipos, prejuicios y discriminaciones de variada índole (Navajas-Pertegás, 2021). La gordofobia se apoya y retroalimenta, además, con otros sistemas de opresión: sexismo, clasismo, racismo, edadismo, capacitismo y salutismo.

Aunque la gordofobia puede perjudicar a cualquier persona en el espectro de pesos, a hombres y a mujeres, se ceba principalmente en estas últimas; pues se deriva de una combinación del ideal de belleza patriarcal, basado en la delgadez estética, con la percepción de que la gordura implica falta de moralidad, autocontrol y riesgo de padecer enfermedades asociadas. Es más, el mecanismo de la violencia simbólica (Bourdieu, 2000) favorece que algunas personas gordas interioricen y reproduzcan los estereotipos y prejuicios sociales gordófobos presentes en nuestra cultura, llegando a desarrollar malestares o autodio corporal.

Objetivos

Nuestro objetivo principal es analizar cómo chicas y chicos se relacionan con sus cuerpos.

Como objetivos secundarios consideramos:

- a. Valorar la relación diferenciada que mujeres y hombres tenemos con nuestros cuerpos a lo largo de nuestras biografías.
- b. Observar cómo dialogan, hombres y mujeres, con sus cuerpos a través de la imagen que proyectan mediante fotografías.
- c. Plantear modelos no normativos como alternativa positiva de relación con el propio cuerpo.

Metodología

La investigación se desarrolla en la Universitat de València (UV) utilizando una metodología cualitativa mediante dos técnicas. Por un lado, hemos recogido relatos autobiográficos y realizado diversos grupos de discusión. Por otro lado, estamos recogiendo fotografías que muestran diferentes corporalidades centrándonos en una parte concreta: la barriga. Esta técnica, somos conscientes, que se sale de los esquemas tradicionales de producción de información, pero creemos que puede ser útil para recoger quien, como y de qué manera muestran una parte de su cuerpo aparentemente “inocente”. De esta manera:

- 1º. Mediante Técnicas de elicitación (Collier, 2001; Enguix, 2012) con la utilización de medios sensoriales para la obtención de información —principalmente fotografía— para evocar narrativas que activen la cualidad políticoafectiva del género. Esto se logra mediante la técnica antropológica de la *etnografía visual*, a partir de la recolección de fotografías. Realizamos un llamamiento para que las personas vinculadas con la UV (PAS,

PDI, PI y alumnado) fotografiaran sus barrigas, así como para recoger, también, algunos datos sociodemográficos básicos:

- Sexo biológico.
- Edad.
- Nivel de estudios alcanzado.

2º. Mediante *relatos biográficos*. El relato biográfico supone un diseño de investigación cualitativo que se utiliza para describir exhaustivamente la experiencia vivida (Jiménez-Díaz, 2012) por una sola persona. Mediante esta técnica pretendemos ampliar nuestro grado de comprensión de la realidad basándonos en las percepciones, expectativas, emociones y opiniones de los actores implicados en el fenómeno a investigar. De ahí la relación que guardan los relatos biográficos y las *historias de vida*, ubicándose dentro de los llamados *métodos biográficos*. Por tanto, el relato, debe contener una parte que incluya la narración de la experiencia vivida por el informante, expresada con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987).

Se recogerán entre 60 y 80 relatos vinculados con las trayectorias vitales y la relación con sus cuerpos de las personas participantes, a partir de las siguientes preguntas-guía:

- ¿A qué edad tuviste conciencia de tu cuerpo? ¿Por qué?
- ¿Piensas que has ido cambiando la manera de observar tu cuerpo? ¿Cómo? Relata ese trayecto vital.
- ¿Qué sentimientos tienes cuando te ves de cuerpo entero delante de un espejo?
- Cuenta alguna (s) situación cotidiana en la cual te sintieras cómoda-o o incómoda-o con tu cuerpo cuando eras niño o adolescente.
- ¿Cuándo ves (o has visto) algún programa de televisión o película sientes (o has sentido) que comparabas tu cuerpo con el de las personas que veías? ¿De qué manera?

Resultados y discusión

Si bien aún no hemos finalizado el trabajo de campo, hasta el momento se han recogido 22 fotografías (véase, Tabla 1) y 83 relatos biográficos (véase, Tabla 2).

Tabla 1. Datos sociométricos- Etnografía visual

Edades	Hombre	Mujer	Otro
18-23 años	1	9	1
24-29 años	2		
30-35 años	1	3	
36-41 años			
42-47 años	1	1	
48-53 años	1	2	
54-59 años			
TOTAL	6	15	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Datos sociométricos- Relatos biográficos

<i>Edades</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Otro</i>
	<i>RBH</i>	<i>RBM</i>	<i>RBO</i>
18 años		2	
19 años	2	29	2
20 años	3	18	
21 años	4	9	1
22 años	3	3	
23 años		2	
24 años		1	
25 años		1	
26 o más	1		
40 o más años	1	2	
TOTAL	14	67	3

Fuente: Elaboración propia

Aunque no podemos ofrecer unos resultados concluyentes, observamos la recurrencia de ciertos patrones. Por un lado, el hecho de que algunas personas mostrarán ciertas reticencias al iniciar el relato autobiográfico:

No me siento cómoda hablando de mi cuerpo». (RBM.53)

Nunca había visto mi propio cuerpo desde una mirada tan analítica (RBH.3)

Si bien es cierto que en las mujeres la percepción de los cambios corporales parece resultar un proceso más evidente:

A mis 12 años fue cuando tuve conciencia de mi cuerpo ya que, me vino la menstruación y mi cuerpo empezó a cambiar, empecé a ver el desarrollo de mis pechos, así como mi cuerpo iba tomando otra forma. (RBM.6)

Lo que resulta evidente es el nivel de insatisfacción corporal, tanto en chicas como en chicos, desde edades tempranas:

Con el comienzo de la adolescencia empecé a desarrollar complejos debido a las comparaciones que hacía de mi imagen con las demás niñas del colegio. (RBM.25)

Fue en secundaria cuando tuve más consciencia de mi cuerpo y construí una mala relación con este. (RBM.27)

No me gusta enseñar mi cuerpo. Por ejemplo, en verano, cuando vamos a la playa o piscina, siempre soy el último en quitarme la camisa para entrar al agua. (RBH.7)

En la adolescencia, etapa que comporta gran cantidad de cambios a nivel físico, surge una mayor preocupación por la imagen que se proyecta de uno-a mismo-a hacia las demás personas:

Sobre los catorce años es cuando yo empecé a preocuparme de mi imagen. sobre esta edad es cuando nos damos cuenta de cómo somos, o de cómo queremos ser. Nos empezamos a preguntar en qué posición estaremos respecto del resto, empezamos a querer arreglarnos y mejorar aquellas cosas que no nos gustan, también pretendemos imitar aquellas que nos gusten de otra persona. (RBM.46)

Entrando en la etapa de adolescencia, sufrí uno de los peores episodios que recuerdo hasta estos tiempos. Sobre los 13-14 años todos mis amigos comenzaron a dar el conocido estirón y aumentar de masa su físico. Yo siempre he sido el típico niño delgado y bajito, al cual le decían cosas como “no comes nada”, “estas muy flaco” ... estos comentarios comenzaron a clavarse dentro de mí. (RBH.8)

La presión del grupo de iguales y del entorno escolar también apareció en los relatos, así como su efecto magnificado por las redes sociales:

Ahora cuando miro la foto escolar que me hicieron en 6º de primaria, creo que no he visto en mi vida un niño más triste en una foto de clase. (RBO.2)

Hay que recalcar que las redes sociales tienen un impacto grandísimo (RBM.12)

Me comparaba con los cuerpos tanto de mi entorno como en los cuerpos de las “influencers” que aparecían constantemente en las redes sociales. (RBM.55)

Esto implicó que algunos participantes adoptaran comportamientos considerados “saludables” mediante la denominada *cultura del esfuerzo*, que encontramos vinculados a las trayectorias de la masculinidad:

Sentía que estaba “pasado” y que tenía que hacer todo lo posible para cambiarlo, y conseguí una dieta hecha para mí, esto junto con un trabajo de gimnasio me ha llevado a como soy ahora. (RBH.11)

Conclusiones y propuestas de mejora

A estas alturas de la investigación resulta prematuro presentar unas conclusiones definitivas, pero sí es cierto que vislumbramos ciertas constancias que nos muestran diferencias referidas a los relatos biográficos de hombres y mujeres. De esta manera podemos determinar que:

Primero, las chicas jóvenes suelen estar más acostumbradas a hablar de sus cuerpos, vinculando sus relatos con elementos tales como la emocionalidad, la presión social o la imagen externa y la estética mostrada en las redes sociales. Entendemos que esto se debe, en gran parte, al continuo escrutinio al que están expuestos los cuerpos de las

mujeres en diferentes espacios de socialización (redes sociales, medios de comunicación, publicidad, etc.)

Segundo, los chicos jóvenes son más reacios a hablar de sus propios cuerpos y, cuando lo hacen, vinculan sus experiencias a la *cultura del esfuerzo* para conseguir el cuerpo socialmente deseado y auto-deseado.

En lo que atañe a las fotografías etnográficas, aunque estas son anónimas y muestran cuerpos expuestos en múltiples entornos de socialización (playas, piscinas, publicidad, cine...) cuando se pide a las/os participantes que tomen una fotografía de una parte de sus cuerpos (el abdomen), en principio, no sexualizada, hombres y mujeres mostraron bastantes reticencias. Da la impresión de que ambos se reservan ese espacio corporal para su intimidad, puesto que el resto del cuerpo suele ser continuamente mostrado en diferentes ámbitos sociales.

Por último, proponemos acciones de difusión y transferencia mediante dos medidas dirigidas a chicos y chicas con edades comprendidas entre los 14 y los 23 años, una fase vital de autoconocimiento en la que los mensajes recibidos del grupo de iguales resultan cruciales:

1. Exposiciones fotográficas en centros educativos de Educación Secundaria y Formación Profesional, que muestren la diversidad de barrigas existentes, todas ellas válidas y todas ellas hermosas en tanto que diversas;
2. A partir de las fotografías mostradas realizar microtalleres en dichos centros educativos donde se traten temas tales como la gordofobia, el respeto a la diversidad corporal y la autoaceptación del propio cuerpo.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000 [1998]). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Brown, N. y Allen Gershon, S. (2017). Body politics. *Politics, Groups and Identities*, 5(1):1-3.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. Routledge.
- Cheek, J. (2008). Healthism: A new conservatism?». *Qualitative Health Research*, 18 (7): 974-82. <https://doi.org/10.1177/1049732308320444>
- Collier, M. (2001). Approaches to Analysis in Visual Anthropology. En Th. van Leeuwen, y C. Jewitt (eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 35-60). Sage
- Contreras, J. (2005). La obesidad: una perspectiva sociocultural. *Zainak*, 25, 31-52.
- Enguix, B. (2012). Cultivando cuerpos, modelando masculinidades. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 67(1): 147-180.
- Enguix, B. (2020). "Overflowed bodies" as critical-political transformations. *Feminist Theory*, 21(4): 465-481.
- Gil Calvo, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroe, patriarcas y monstruos*. Editorial Anagrama.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: towards a Corporeal Feminism*. Indiana University Press.
- Jiménez-Díaz, J. F. (2012). Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica. *Interacción y Perspectiva, Revista de Trabajo Social*, 2(1):27-45.
- Martínez, M. y Pérez, A. (2020). ¿Nuevas o viejas masculinidades? El rol masculino dominante entre los adolescentes españoles. *Revista Española de Sociología*, 29 (3, supl.1), 171-189.

Navajas-Pertegás, N. 2021. “Deberías adelgazar, te lo digo porque te quiero”: reflexiones autoetnográficas sobre la gordura. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 21(1): 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2434>

Ringrose, J. y Coleman, R. (2013) Looking and Desiring Machines: A Feminist Deleuzian Mapping of Bodies and Affects. En R. Coleman, y J. Ringrose, *Deleuze and Research Methodologies* (125-145). Edinburgh University Press.

Risman, B. (2021 [2018]). *Adónde nos llevará la generación Millennial*. Publicaciones de la Universitat de València.

Taylor S.J, y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Widdows, H. (2018). *Perfect Me. Beauty as an Ethical Ideal*. Princeton University Press.

3.1.5 DOCENCIA CON ENFOQUE DE GÉNERO EN LAS AULAS DE UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS: ESTUDIO CUALITATIVO PARA COMPRENDER REPRESENTACIONES Y SESGOS DE GÉNERO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DISEÑAR PROPUESTA PARA SENSIBILIZACIÓN E INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

Mery Rodríguez (Universidad de Las Américas, Chile)

Resumen y palabras clave:

El estudio tiene por objetivo indagar y comprender las representaciones y sesgos de género en discursos y prácticas pedagógicas del cuerpo académico UDLA, identificando fortalezas y áreas de mejora que permitan promover una docencia con enfoque de género en este espacio universitario. A partir de ello, se propone elaborar propuestas de sensibilización y estrategias de desarrollo de competencias que promuevan el ejercicio de una docencia con enfoque de género. Orientando políticas universitarias pertinentes que favorezcan prácticas de enseñanza con perspectiva de género, que promuevan una educación no sexista, que favorezcan espacios universitarios libres de discriminación, de violencia y ajustadas a los lineamientos de la Ley 21.369 que regula el acoso y la violencia de género en la Educación Superior.

Se empleará una estrategia mixta de investigación, con ello se obtendrán datos que permitan caracterizar, describir y otros que permitirán comprender. Se realizarán: encuestas, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión en las tres sedes de UDLA: Santiago, Concepción y Viña del Mar. Ello permitirá contar con una visión amplia de prácticas y discursos que permitan identificar representaciones y sesgos de género en la docencia universitaria de la Universidad de Las Américas de Chile.

Introducción

La docencia universitaria con enfoque de igualdad de género es uno de los desafíos fundamentales para la transformación cultural de las instituciones de educación superior (Buquet, 2011). Su relevancia radica en su contribución a la calidad de la enseñanza (Donoso-Vázquez et.al, 2014), favoreciendo condiciones de igualdad de oportunidades; como en el fomento de ambientes libres de discriminación y violencia; y el fortalecimiento de identidades profesionales promotoras del principio de igualdad (AQU Catalunya, 2019; López-francés y Vázquez, 2014; Ponferrada, 2017).

Existe consenso en que la docencia universitaria constituye un nudo crítico para la transversalidad de las políticas de igualdad de género en la educación superior (Donoso-Vázquez et al., 2014). La dificultad de llevar a cabo estos procesos radica en que involucra un cambio de orden cultural a nivel organizativo y en la cultura académica, por cuanto implica una mirada crítica y reflexiva sobre las perspectivas de las corrientes académicas dominantes y una invitación a identificar las exclusiones y sesgos de género en la construcción del conocimiento (Bartual-Figueras et al., 2018; Buquet, 2011; Energici y Schöngut-Grollmus, 2021). En Chile,

estudios y diagnósticos de género señalan la persistencia de prácticas sexistas y discriminatorias en la formación académica (CONICYT, 2016; Martínez et al., 2019). A la luz de estos resultados y del movimiento estudiantil feminista de 2018, que sitúa en la agenda pública el debate por la igualdad en los espacios universitarios, las instituciones de educación superior estatales han transitado hacia el desarrollo de políticas de igualdad de género que apuntan a la construcción de culturas universitarias libres de discriminación.

Los avances en el marco normativo se manifiestan en la ley sobre Universidades del Estado que releva la equidad de género como uno de los principios que guían la actuación universitaria (Art.5, Ley 21.094). Esto ha sido profundizado con una serie de *Compromisos en materia de equidad de género*, en el cual las instituciones estatales acuerdan, entre otras medidas: “Implementar una política de educación no sexista que erradique los estereotipos y sesgos que reproducen las desigualdades de género, tanto en las prácticas como en los contenidos educativos, abordando, entre otras cosas, los modelos educativos de las universidades” (CUECH, 2019). En materia de avances, las universidades han realizado acciones vinculadas a la creación de una orgánica especializada y al abordaje de la violencia de género, a través de medidas como la creación de protocolos y campañas de prevención (MINEDUC, 2020). La última ley promulgada en estas materias, Ley 21.369, consagra el derecho de toda persona a desempeñarse en espacios libres de violencia y de discriminación de género, en particular en el ámbito de la educación superior, y el deber de todas las Instituciones de Educación Superior de adoptar e implementar políticas integrales para la prevención, investigación, sanción y erradicación de estas conductas. Si bien esta ley impone exigencias a la docencia universitaria, tanto en los aspectos del currículum como en aquellos propios de la enseñanza, su implementación continúa siendo un desafío para la política pública a nivel nacional. Aun cuando algunos planteles han impulsado iniciativas de sensibilización y capacitación dirigidas al personal docente principalmente en el formato de charlas, campañas, cursos y talleres, estas no se han instalado como actividades de formación permanente ni generalizada en el sistema universitario. De acuerdo con la última encuesta sobre “Equidad de género en Educación Superior”, el 59% de las universidades han realizado al menos una iniciativa de capacitación dirigidas al cuerpo académico y administrativo (MINEDUC, 2020). Sin embargo, no existe información publicada sobre la proporción de personal académico capacitado ni la efectividad en las prácticas educativas. Algunas de las dificultades que se han detectado en este proceso son: a) la escasa información sobre el desarrollo de competencias para la igualdad de género en el profesorado universitario; b) la ausencia de formación de especialistas; c) la remota referencia de estudios sobre la docencia universitaria desde una perspectiva de género, que entreguen información sobre el panorama nacional.

Existe un campo de estudios que aborda los estereotipos y creencias de género del profesorado en los procesos de enseñanza parvularia, básica y media (Airton y Koecher; 2019; Keogh et al., 2020; O’Brien et al., 2020). En Chile, además, se dispone de una serie de estrategias en materia de capacitación docente y orientaciones curriculares a nivel escolar (Ministerio de la Mujer y la equidad de género, 2020). En el ámbito universitario, en cambio, la docencia se desarrolla en el marco de la autonomía académica “que confiere a las universidades la potestad para organizar y desarrollar por sí mismas sus planes y programas de estudio y sus líneas de investigación” (Art. 2, Ley 21.094). Por su parte, la perspectiva de género en la docencia en educación superior es

un terreno de estudio aún incipiente, en el contexto universitario chileno (Muñoz et al. 2019; Marchant, 2017; González, 2010). Particularmente respecto al profesorado universitario, los estudios de género abordan principalmente temáticas relativas a la organización del trabajo académico y varios se refieren a estadísticas que dan cuenta de brechas de género en la segregación disciplinar, en jerarquías y los obstáculos que viven las mujeres en el trabajo académico (Energici y Schöngut-Grollmus, 2021; González, Mandiola y Varas, 2017). Sin embargo, es tanto más acotado el estudio de las representaciones, discursos y acciones respecto a las relaciones de género que el personal académico pone juego en la práctica docente.

En este escenario, surge la relevancia de investigar las representaciones sociales del profesorado, pues permite identificar actitudes, ideas y valores, de modo de comprender la desigualdad de género en la docencia universitaria. Esto relevante en el marco de los compromisos adquiridos por el Estado de Chile para la próxima década, en cuanto a la promoción de las mujeres en áreas donde han estado históricamente subrepresentadas como en el gobierno universitario (MINEDUC, 2019), en las carreras STEM (CONICYT, 2017) y en el área de la tecnología (Ministerio de la mujer y la equidad de género, 2020). Avanzar hacia la igualdad de género en la universidad supone no solo incluir mujeres y diversidades, sino reconocer y superar la cultura académica que les excluye. En este sentido, este estudio contribuye a examinar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre género y, a través de esta aproximación, aportar con propuestas para procesos formativos pertinentes al profesorado universitario de la Universidad de Las Américas.

Objetivos

General:

Indagar y comprender las representaciones y sesgos de género en discursos y prácticas pedagógicas del cuerpo académico UDLA, identificando fortalezas y áreas de mejora que permitan promover una docencia con enfoque de género en este espacio universitario y, desde allí proponer estrategias de sensibilización y de desarrollo de competencias que favorezcan ejercicio de una docencia con enfoque de género.

Específicos:

- Indagar y profundizar en las representaciones de género en el profesorado UDLA
- Describir sesgos de género presentes en las prácticas pedagógicas del profesorado UDLA
- Identificar competencias necesarias de desarrollar en docentes UDLA para promover una docencia con enfoque de género
- Comparar representaciones y sesgos considerando las 3 sedes UDLA y los perfiles docentes (criterios muestrales)
- Generar propuestas para la sensibilización y el desarrollo de competencias para una docencia con enfoque de género en UDLA

Metodología

La orientación metodológica de esta investigación tiene un carácter mixto, con ello se pretende caracterizar y describir, pero al mismo tiempo profundizar en las representaciones y sesgos del profesorado, viajando hacia un mundo simbólico y personas. El tipo de investigación de este estudio es descriptiva-comprensiva (Rockwell, 2011.p.22). Respecto al diseño, esta investigación es no experimental dado que no hay intervención o manipulación de variables (Hernández et al, 2014 p. 152).

Se realizará un muestreo intencionado, acorde a perfiles y variables socioculturales definidas por el equipo (Valles, 2004). El estudio considera tres sedes de una Universidad, distribuidas en tres regiones del país, por lo cual el primer criterio para diferenciar a los y las participantes es la diversidad geográfica. De este modo, se recogen e integran en el análisis las particularidades de los contextos permitiendo enriquecer el proyecto. En síntesis, se trabajará con:

- Sede Santiago
- Sede Viña del Mar
- Sede Concepción

La muestra estará conformada por docentes de pregrado de la Universidad de Las Américas y serán elegidos considerando los siguientes criterios: Años de experiencia (al menos 3), cuotas de género, cuotas de edades (entre 25-40 y sobre 40), Facultades Stem y no Stem, evaluación docente (buenos e insuficientes)

El proceso de recolección de información cuenta con:

Encuesta: Permitirá identificar y distinguir la incorporación de perspectiva de género en las prácticas pedagógicas universitarias. Se elaborará pauta de entrevista luego de validado el instrumento aplicado.

Entrevistas semiestructuradas: Se realizarán al menos una entrevista por cada facultad de cada sede. La selección de entrevistados/as será por criterios de selección señalados anteriormente.

Focus group: Se aplicarán focus con docentes de cada una de las sedes de UDLA, serán tres grupos. Para seleccionar a las personas participantes, se debe cumplir con los criterios antes señalados.

Revisión de fuentes secundarias: complementarias para la elaboración de propuestas de sensibilización, formación y escritura de paper.

Los análisis serán con estadística descriptiva e inferencial y de contenido. Se usarán Softwares Spss para lo cuantitativo y Nvivo para lo cualitativo.

Resultados y discusión.

El proyecto está en etapa de ejecución de trabajo de campo. Los primeros resultados estarán disponibles para ser presentados en la fecha del congreso, las encuestas y entrevistas se estarán aplicando, según cronograma, desde fines de abril.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Como se señaló, se contará con esta información para la fecha del congreso.

Referencias bibliográficas.

- Airton, L. y Koecher, A. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education, *Teaching and teacher education*, 80, 190-204. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- Álvarez, M. (2010). *La transversalización del enfoque de género en la educación superior. La experiencia cubana*. La Habana : Editorial de la Mujer.
- AQU Catalunya (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona.
- Auwarter, A. E. & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101, 243-246. doi:10.3200/JOER.101.4.243-246
- Bartual-Figueras, M; Carbonell-Esteller, M; Carre, A. (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovación Docent Universitària*, 10 (2018), 92-101.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.
- Comisión Nacional de Investigación Científica (2017). Política institucional equidad de género en ciencia y tecnología, período 2017-2025.
- Consortio Universidades del estado de Chile (2019). Compromisos de las universidades del estado en materia de equidad de género, 9 de abril de 2019.
- Cotelo, S., Riol, M. & Romero, J. (2018). La profesionalización docente en género: contribución al referente de género del profesorado universitario. *Educación y Sociedad*, 16(1), 95-107.
- Donoso-Vázquez, T.; Montané, A.; Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 157-171.
- Keogh, S., Leong, E., Motta, A., Sidze, E., Monzón, A. y Amo-Adjei, J. (2020). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low- and middle-income countries, *Sex Education*, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- López-francés, I. y Vázquez, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 15(4), 2014, 241-261.

- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género La Ventana. Número 21 pp.187-227*. Universidad de Guadalajara, México.
- Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2)*, 115-131
- Martínez, C.; Palomera, P.; del Campo, V.; Vanegas, C.; Montenegro, M.; Hernández, C.; Ramos, E. (2019). Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y la equidad. *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 13. Comisión Nacional de Acreditación.
- Mastari, L., Spruyt, B., y Siongers, J. (2019). Benevolent and hostile sexism in social spheres: The impact of parents, school and romance on Belgian adolescents' sexist attitudes. *Frontiers in Sociology, 4*, 47. doi: 10.3389/fsoc.2019.00047
- Merma, G., Ávalos, M., & Martínez, M. (2018). La igualdad de género en la docencia universitaria : transitando de la universalidad a la especificidad. *Entorno, (66)*, 184-195. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6738>
- MINEDUC (2019). Compromiso Hacia la equidad de género en órganos directivos de la Educación Superior.
- Ministerio de la Mujer y la equidad de género (2020). Cuarto Plan nacional para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres 2018-2030.
- O'Brien, H., Hendriks, J. y Burns, S. (2021). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review, *Sex Education, 21(3)*, 284-303. Doi: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Ponferrada, M. (2017). Guía per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència. Observatori para la Igualdad de la Universidad Autónoma de Barcelona y Projecte FP7 EGERA –Effective Gender Equality in Research and the Academia.
- Ríos, N., Mandiola, M., & Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas, 16(2)*, 114-124.
- Rodríguez, M.J y Provencio, H. (coord.) (2017). Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria: claves conceptuales y teóricas. Universidad de Alicante.

3.1.6 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA VISIBILIZAR LOS APORTES DE MUJERES A LA QUÍMICA FARMACÉUTICA.

Diana Patricia Díaz Pérez (Universidad Nacional Autónoma de México, México).

Resumen y palabras clave:

Algunas políticas de organismos nacionales e internacionales reconocen la desigualdad entre los géneros como una problemática a resolver imperativamente. Las instituciones educativas se han añadido a dichas políticas, aunque en el ámbito de la educación científica persisten sesgos de género expresados en prácticas docentes diferenciadas, así como subrepresentación y falta de reconocimiento de mujeres como constructoras del conocimiento en currículos de instituciones educativas. Ante ello se señala la necesidad de generar propuestas de prácticas educativas que se implementen de manera cotidiana y no sólo en cursos de sensibilización, para lograr cambios significativos. En ese sentido se orienta la presente propuesta, dirigida a estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), tomando como eje la práctica de la herbolaria en México, desde tiempos prehispánicos hasta la actualidad, para destacar el papel protagónico de las mujeres en el desarrollo de dicho conocimiento y de la actual industria farmacéutica.

Palabras clave: Herbolaria, química farmacéutica, roles de género

Introducción

Los procesos sociales se construyen sobre bases que, si bien en la generalidad pueden modificarse con tiempo y reflexión, pueden prevalecer estableciendo las dinámicas que se practican fomentando valores sociales. Los estereotipos de género, así como los valores, se adoptan a lo largo de la vida, se aprenden de la experiencia cotidiana, de las representaciones y símbolos que rodean a cada persona, y también determinan jerarquías que se manifiestan en el entorno doméstico, pero también se practican en lo profesional, dejando a las mujeres en un lugar secundario.

La ciencia es una de las construcciones sociales en la cual por siglos se ha destacado la labor de protagonistas con ciertos rasgos en común: hombres blancos de una clase social alta.

Es evidente – cualquiera que recuerde sus clases de ciencias puede reconocerlo – que las figuras de hombres predominan en la historia de las ciencias, dado que han sido quienes en sus inicios tuvieron acceso y reconocimiento dentro de la investigación, la experimentación y la comunicación de resultados y conjeturas, fundamentales para el desarrollo científico. En los laboratorios de química también hay jerarquías que no sólo obedecen a habilidades o capacidades propias de la labor científica, sino a los roles de género asimilados desde edades tempranas; así mismo, la ciencia se ha centrado en conocimientos y procedimientos reconocidos institucionalmente, cuando es un hecho que hay sabiduría ancestral construida en las sociedades precolombinas (por lo tanto, no institucionalizadas). En México son innegables las amplias aplicaciones de conocimientos como la herbolaria, misma que por generaciones practicaron principalmente las mujeres, y hoy son base para una de las industrias más fructíferas y lucrativas del mundo y una de las áreas de la química aplicada más reconocidas, que es la farmacéutica.

Aún en el ámbito académico es complicado cuestionar a la historia escrita y su supuesta objetividad que ha sido, no sólo aceptada, sino memorizada para aprobar exámenes, usada como ejemplo en las aulas, y reproducida desde un laboratorio de docencia hasta un laboratorio

de investigación de vanguardia. Esto resulta sumamente relevante porque, en la actualidad, las y los científicos se forman en las escuelas y desde ahí asumirán la autoridad de la ciencia en la sociedad, así como las prácticas en cuanto a las jerarquías que se establecen en ese entorno. Observamos entonces cómo se ha construido la historia, la ciencia y la educación en una sociedad plagada de valores que asignan privilegios de género, raza y condición social y con relación a ello Haraway comenta “La Historia es un cuento con el que los mentirosos de la cultura occidental engañan a los demás; la ciencia, un texto discutible y un campo de poder; la forma es el contenido” (Haraway, 1995, pág. 317)

Margarita Delgado Bermejo y colaboradores, identifican que el proceso social de la educación comenzó con la exclusión de las mujeres y, aunque posteriormente se les incorporó, las desigualdades sociales basadas en el género no desaparecieron por el hecho de que las mujeres tuvieran la posibilidad de recibir una formación académica (Delgado Bermejo, y otros, 2002). Las mujeres – así como las personas pertenecientes a las disidencias sexuales – que se incorporan a la educación en ciencias, tienen experiencias relativas a la posición que deben ocupar tanto desde los contenidos curriculares que les excluyen, como desde las experiencias educativas que refuerzan esa exclusión que, si bien no es de tipo formal, se asume en los comportamientos y actitudes de parte de docentes y son reproducidos por sus pares.

Diversos organismos nacionales e internacionales han reconocido – en gran parte por las expresiones de organizaciones de mujeres – la importancia de asegurar la equidad de género y la eliminación de sesgos que impactan en la vida cotidiana de niñas y mujeres. Ejemplos breves de ello son los siguientes:

- Los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se adhieren a la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, un plan de acción a favor de las personas y el planeta; uno de los objetivos de dicha agenda es el 5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”;
- Según el informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” presentado por la UNESCO (UNESCO, 2021), convoca a promocionar la inclusión, igualdad y bienestar colectivo;
- En el plan de desarrollo institucional (PDI) 2019-2023, el Dr. Graue Wiechers, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), menciona “Es la cultura la que nos permitirá afianzar nuestro sentido de identidad universitaria y nacional, promover la paz, respetar y defender nuestra autonomía, combatir la deplorable violencia de género y lograr una cultura de equidad, igualdad e inclusión.” (Graue Wiechers, 2020)

Nos hallamos entonces en una sociedad que proclama en instituciones gubernamentales o educativas, la defensa de los derechos de mujeres instaurando la *perspectiva de género* como un concepto que debe aplicarse a toda acción institucional. Leyes, departamentos especializados, cuerpos colegiados, etc., se fundan con la supuesta visión de alcanzar la equidad, eliminar los sesgos de género y, por consecuencia, disminuir las violencias que se asumen muchas veces como naturales o que incluso no se hacen evidentes. Pero ¿es suficiente la institucionalización de la perspectiva de género para lograr los objetivos mencionados? Harding menciona que “Los estudios sobre la equidad[...] han identificado los mecanismos psicológicos y sociales mediante los que se mantiene la discriminación de manera informal, aunque se hayan eliminado los obstáculos formales” (Harding, 2021, pág. 20).

Es así como se identifica la necesidad de, no sólo institucionalizar la visión feminista de la ciencia y la educación, sino de llevarla a la práctica en la cotidianeidad de las aulas señalando los aspectos sociales que integran a la práctica científica desde su formación escolar y observando sus sesgos para así lograr modificaciones reales, no sólo en el discurso, sino en los comportamientos individuales y colectivos partiendo de un análisis y reflexión sensibles a los aspectos aquí comentados.

En ese orden de ideas, el presente proyecto se manifiesta como un acercamiento a incorporar el contexto histórico-social que influye en el desarrollo de epistemologías científicas, con la visión de reivindicar la labor de las mujeres que han participado en el pasado y en la actualidad en la construcción del conocimiento y la técnica en el área de química, sin dejar fuera las habilidades y conocimientos propios de la asignatura.

Objetivos

- Diseñar y aplicar una metodología de aprendizaje basado en proyectos para visibilizar los aportes de las mujeres a la construcción de los conocimientos en química y analizar los factores histórico-culturales que generan su subrepresentación y falta de reconocimiento.
- Observar cómo se modifican las dinámicas grupales durante el desarrollo del proyecto.
- Identificar sesgos de género en la ciencia entre las y los estudiantes del grupo participante.
- Sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de la participación de las mujeres en la construcción del conocimiento científico.

Metodología

Se plantea una secuencia didáctica que corresponda a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a aplicar en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) a un grupo cursante del área II de formación disciplinar para Ciencias Biológicas y de la salud, desde un enfoque de conocimiento situado, en el cual se reconoce el contexto socio cultural de México desde el punto de vista de las mujeres como constructoras y transmisoras de conocimiento.

El proyecto se desarrollará de agosto de 2023 a marzo de 2024 con la meta de que las y los estudiantes produzcan una forma farmacéutica que sirva como base para la creación de una empresa propia que incorpore como principios activos los componentes de plantas medicinales usadas domésticamente en México y que se pueden hallar en huertos urbanos, mercados, hierberías, etcétera, accesibles a la población.

La secuencia constará de las etapas mostradas en la tabla 1.

Actividad.	Objetivo/descripción.
Diagnóstico. Aplicar un instrumento tipo cuestionario que incorpore preguntas de opción múltiple y abiertas.	Identificar la percepción de la influencia del género en la práctica científica, el reconocimiento de mujeres partícipes en el desarrollo de la ciencia, y vivencias en relación con el aprendizaje de la química.
Entrevistas directas docente-estudiante.	Ahondar en las respuestas de estudiantes que así se considere necesario con base en el diagnóstico.
Planteamiento de la meta del proyecto.	Introducir al grupo a los objetivos a cumplir.
Diálogo con familias.	Recuperar historias en las cuales se haya empleado la herbolaria identificando los principales padecimientos que se tratan de forma casera, quiénes son las personas que proveen ese conocimiento en sus hogares, cómo y dónde han adquirido las hierbas antes y ahora.

Elección de la hierba a emplear.	Elegirán entre tomillo, gordolobo y árnica. Se especificará que deben elegir la preparación de una forma farmacéutica de uso tópico.
Interacción con fuentes urbanas de información.	Asistir a tianguis, mercados o hierberías para preguntar sobre lo que se usa para el padecimiento elegido y cómo se prepara. Contraste con fuentes confiables adquiridas de forma digital, libros o revistas.
Reflexión sobre uso tradicional de la herbolaria y la actual industria farmacéutica.	Considerar comparativas entre los países que producen más plantas medicinales y aquellos con industrias farmacéuticas altamente lucrativas.
Reconocimiento de una mujer que aportó al desarrollo del conocimiento fitoterapéutico.	Analizar los aportes de María Sabina Magdalena García, indígena Oaxaqueña, así como algunas condiciones socio culturales que le llevaron al trágico final de su vida.
Entrevista con investigadora en ciencias farmacéuticas.	Conversar con alguna mujer con relación a su actividad científica pero también a los aspectos sociales que la rodean.
Diseño de protocolo experimental.	Con base en sus investigaciones y entrevistas, diseñar la secuencia para preparar su producto.
Elaboración de forma farmacéutica.	Desarrollar habilidades básicas de las ciencias experimentales.
Creación de una marca ficticia.	Dar identidad al cada equipo a través de la creación de una marca y un logo.
Presentación de su producto.	Dar a conocer el producto obtenido en un evento escolar para explicar las propiedades y beneficios para la salud del producto que elaboraron.

Tabla 1. Actividades incluidas en el proyecto

Durante el desarrollo del proyecto se observarán las dinámicas del grupo y se integrarán actividades de reflexión individual y grupal al respecto de las experiencias adquiridas. Se llevará un diario de campo para registrar observaciones y se llevarán registros fotográficos y en vídeo. A las y los estudiantes se les proporcionará un cuadernillo de trabajo para que registren los pormenores de sus actividades.

Supuestos.

- Se comprenderá la implicación del entorno social y las relaciones de poder en la práctica científica.
- Se valorarán los aportes de mujeres en la construcción del conocimiento científico.
- Se modificarán estereotipos preconcebidos sobre las capacidades y habilidades de las mujeres en las áreas STEM.
- Se creará una comunidad de conocimiento crítica y autorreflexiva.
- Se generarán contenidos multidisciplinares que incorporen conocimientos científicos y humanísticos con perspectiva de género.

Perspectivas.

Se espera tener resultados en abril de 2024 y proceder al análisis, discusión y conclusiones sobre la experiencia.

Referencias bibliográficas.

- Delgado Bermejo, M., Martínez Navarro, F., Morera Marante, P., Perdomo Lorenzo, T., López Pérez, P., Llamas Luque, C., & Botín Hernández, P. (2002). Ciencia y género. La mujer en la historia de la ciencia. Mujeres en la sombra. Una propuesta de enseñanza y aprendizaje para la Física y Química de la ESO y bachillerato. Análisis de una experiencia. *XX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (págs. 96-104). La Laguna: Gráficas Báez.
- Fernández-César, R., & Sáez-Gallego, N. M. (2020). La percepción de la mujer en la educación científica en la educación primaria y secundaria. ¿Es equitativa o estereotipada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 27-42. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1817>
- Graue Wiechers, E. (Junio de 2020). *Plan Institucional de Desarrollo 2019-2023*. Obtenido de Rectoría UNAM: <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>
- Haraway, D. (1995). Cap 7. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. (págs. 313-346). Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (2021). *Ciencia y Feminismo* (Tercera ed.). Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (22 de julio de 2020). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Recuperado el octubre de 2022, de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. París: Colofón. doi:https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

- Real Academia Española. (s.f.). *Objetividad*. Recuperado el 15 de enero de 2023, de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/objetivo>
- Rich, A. (2019). *Ensayos esenciales. Cultura, política y el arte de la poesía*. Madrid: Capitán Swing.
- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: Un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259.
- Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguín, & J. L. García Leos, *Desarrollo profesional docente: Reforma Educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. (págs. 97-107). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. Jospe E. Medrano R.
doi:<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/2-5Solis.pdf>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

3.1.7 EL GÉNERO EN LAS ALOCUCIONES DE UNA EMISORA DEL MOVIMIENTO COMO FORMA BIOPOLÍTICA DE REPRESIÓN FRANQUISTA: RADIO ELCHE

Pedro Antonio Amores Bonilla (Universidad Miguel Hernández de Elche, España)

Resumen y palabras clave:

Este análisis de la represión del régimen franquista se centra en los dispositivos biopolíticos de control social y de reproducción de los roles de género que contribuyen a crear el consenso necesario para el mantenimiento del sistema. La diferencia de género es un elemento estructural del sistema desarrollado a través de la reproducción de discursos excluyentes e incluyentes. Con el desarrollismo, estos discursos reproductores de roles de género como construcción social desigual se extienden a grupos sociales más amplios, lo cual facilita la reproducción del régimen. Por ello, es necesario su estudio.

El medio utilizado es Radio Elche, una emisora del Movimiento Nacional, cuyas emisiones se analizan desde el género como construcción nuclear de la biopolítica franquista. Los dispositivos biopolíticos franquistas importan en el análisis *micro*, donde moldean con más efectividad las mentalidades del cuerpo social.

Palabras clave: biopolítica franquista, historia social de género, Radio Elche, Memoria, revolución pasiva

Introducción

Los antecedentes de esta investigación emplean categorías vinculadas a la Historia social desde una perspectiva no mecanicista (Davis, 2022), además de nuevas categorías vinculadas al análisis *micro* como el género (García-Peña, 2016).

El análisis del régimen franquista desde estas categorías permite comprender, desde un planteamiento postestructuralista y postmodernista, el funcionamiento del sistema institucional. La biopolítica foucaultiana y el género como producto de formas de representación, junto con el esquema de valores del régimen (Leal, 2017) permiten analizar los mecanismos de perpetuación de las instituciones franquistas a través de alocuciones radiofónicas.

Desde finales de los cincuenta, los nuevos modelos sociales, culturales y familiares erosionan el sistema (Morcillo, 2015). Asumiendo el peso de la tradición republicana, no completamente extirpada (Doménech, 2022), el sistema se mantuvo, entre otros factores, por el mantenimiento de los valores nacionalcatólicos.

La radio, como forma de difusión de noticias y de entretenimiento, fue esencial para la difusión de los patrones de comportamiento social y privado. En ella, el discurso nacionalcatólico, asociado al crecimiento económico y a los roles de género, era fundamental.

La radio reproducía el esquema político estatal en el que el *padre*, el general Franco, haciendo uso de su benevolencia y paternal cuidado, modelaba los modelos familiares a través de la imposición de modelos aceptados de comportamiento. El género era la representación de los logros de la clase de orden, masculinizada, en la que se basaba el franquismo.

En ella, la diferencia de género era un pilar del sistema. Suponía la traducción a nivel micro de lo que ocurría en el nivel macro. A nivel *micro* el *padre de familia*, protector y luchador, el *señor* de la casa, lo era en tanto en cuanto las vidas que protegía y administraba le guardaban fidelidad y respeto. A nivel *macro* era el general Franco el que desarrollaba estas funciones. Las alocuciones radiofónicas reproducían el poder masculino en los hogares de las clases rectoras, las de la burguesía, lo cual legitimaba la estructura de poder estatal.

Las familias que aparecían retratadas, siempre de la clase media-alta local, eran muestra del modelo individual y familiar patriarcal. La masculinización de las relaciones públicas y privadas se reproducía a nivel macro porque permitía al caudillo disfrutar de un poder omnímodo derivado de su paternal gestión, sobre todo en el segundo franquismo. Para ello necesitaba del consenso de estos grupos sociales, con predominio masculino, y beneficiados de la liberalización económica.

Por ello, para comprender los motivos de la duración del sistema, es necesario analizar los mecanismos de diferencia de género como dispositivos que extendieron el consenso entre segmentos sociales masculinizados. Cabe analizar la reproducción de las estructuras de la capa cortical y conjuntiva, de las instituciones del Estado, a nivel basal para comprender los mecanismos de reproducción y consolidación (Bueno, 1991).

Objetivos

Entre los objetivos cabe citar la renovación de la Historia de las instituciones en tanto en cuanto su funcionamiento afecta a la vida de los españoles y españolas. Estas instituciones se configuran como dispositivos biopolíticos puesto que se diseñan con el objetivo de gobernar la vida de los individuos. Cabe comprender los mecanismos de reproducción del poder franquista desde la incidencia en la vida cotidiana.

También importa reorientar el estudio de la Historia de las Instituciones desde la Historia del presente. Supone comprender los mecanismos de control de la vida de las españolas como instrumento de perpetuación del régimen para establecer paralelismos con los mecanismos de control biopolítico de los actuales sistemas.

Cabe conocer y valorar los mecanismos biopolíticos de control de las mujeres a partir de la comparación con los dispositivos generados por el régimen franquista.

Es esencial analizar el franquismo como sistema no sólo represor, sino generador de consenso. Estos consensos se lograrían mediante la imposición de modelos de comportamiento que, de forma paralela a la exclusión pública de quienes vivían una vida privada no correspondiente a esos parámetros, generaba la adhesión y el apoyo entre quienes efectivamente sí los vivían. Aquellas mujeres que se atenían a estos modelos, importados desde el siglo XVI, iban a disfrutar de consideración social, mientras que las que no los cumplían iban a sufrir la marginación, el apartamiento y la exclusión.

Cabe renovar la historiografía del franquismo mediante la aplicación de conceptos relacionados con la biopolítica de raíz foucaultiana.

Por último, es necesario utilizar la diferencia de género como categoría de análisis de los sistemas políticos. Concebida como construcción cultural artificial que excluía a quienes no se atenían a sus preceptos, incluía a quienes sí los respetaban.

Metodología

Se analiza el contenido y la forma de las alocuciones radiofónicas de Radio Elche desde las aportaciones del giro lingüístico en el análisis social. La fuente utilizada, *Siluetas de la ciudad de Elche*, fue un programa radiofónico emitido entre 1944 y finales del régimen. Gran parte de sus emisiones mostraban aspectos de la vida local vinculadas al espacio público: ocio, reuniones sociales de la élite local, etc. No aparecen los segmentos de población que se hacían en los barrios de expansión, excluidos del espacio público.

Mediante un análisis cuantitativo se ha indagado la proporción de apariciones de mujeres frente al de los hombres. Se ha aplicado, también, un método cualitativo de análisis de los datos cuantitativos para determinar qué actitudes se atribuyen a las mujeres, a qué ámbitos, qué generalizaciones se emplean para ellas, qué ocupaciones laborales y sociales, la relación con la Iglesia y de qué manera se expone, etc.

Ello se compara con las prescripciones de la Sección Femenina de Falange sobre el ideal femenino, de *perfecta casada* a *el ángel del hogar* (Cantero, 2007) a que toda mujer debía aspirar para realizarse como persona. Ello se basaba en el modelo femenino extendido entre las clases rectoras durante el proceso de construcción y consolidación del Estado liberal (Sinués, 1865).

Dado que las diferencias de género eran explícitamente mantenidas como ejemplo del “buen tono” propio de las “gentes de orden” desde el surgimiento de la burguesía decimonónica (Cruz, 2014), las mujeres aparecían como esposas, como madres o como agentes asistenciales: farmacéuticas, señoritas y señoras que participaban en tómbolas de caridad, actos sociales, etc.

Resultados y discusión.

Del análisis cualitativo destacan aspectos que reproducen modelos aparecidos en obras como “El ángel del hogar”, obra de 1867. Este texto fortalecía el papel de la mujer burguesa como garante del orden familiar y, por extensión, del orden social.

La reproducción de estos modelos conectaba con la religiosidad procedente del Concilio Vaticano I y del Concilio de Trento. Todas aquellas mujeres que se desviasen de estos moldes de comportamiento serían consideradas de “segunda categoría”. La presión social derivada de la extensión radiofónica de estos modelos era muy intensa dado que las clases rectoras, en este caso la burguesía industrial ilicitana, como los Fluxà, marcaban las normas de comportamiento en las que cabe destacar lo que aparece y lo que no aparece radiado.

El ocio, forma de relación social pública, estaba muy masculinizado. Es el caso de la creación del Vespa Club Illicitano el 7 de julio de 1959, asociado al crecimiento económico y al despertar del ocio y de la sociedad de consumo. Esta forma de vida suscitaba el consenso de la juventud acomodada que seguía estas actividades.

Las noticias relacionadas con el Elche Club de Fútbol aglutinan los sentimientos de la población ilicitana. Se registran hasta 30 apariciones en los años de los que se conservan emisiones. De nuevo, ocio masculino vinculado a valores como la entrega, la lucha, el compañerismo, etc. muy extendidos por las instituciones franquistas.

Otros elementos de ocio eran las diferentes conferencias impartidas por religiosos de cierto nivel intelectual, y por autoridades culturales locales. Se identificaba la actividad intelectual y cultural y el género masculino, reforzando la masculinidad del régimen.

El sistema político, sostenido por el ejército, lo iba desplazando del espacio público y lo iba sustituyendo por autoridades políticas, culturales y/o religiosas, todas ellas pertenecientes al género masculino. Se atribuía así, consciente o inconscientemente, el papel de faro público de la colectividad a los miembros masculinos de la misma, dejando para los femeninos tareas de meras comparsas.

El análisis de las celebraciones religiosas permite el acercamiento al estudio de las *narrativas palingenésicas del franquismo* (Rina Simón, 2017: 241). La religiosidad y sus conexiones en la vida privada y pública contribuían a afianzar la fidelidad al régimen por dos motivos. En primer lugar, por la importancia del nacionalcatolicismo como elemento nuclear del régimen. En segundo, por el organicismo social que se justificaba desde los elementos esenciales de este nacionalcatolicismo. *Siluetas de la Ciudad de Elche* iba a reflejar este organicismo en las ocasiones que se cita el *Misteri* de Elche, fiesta local que articulaba, y articula, gran parte de la identidad local. Hasta 24 veces aparece *la Festa* en los guiones radiofónicos, lo cual es de destacar teniendo en cuenta que se dispone de dos años de emisiones a lo largo de los cuales los momentos de celebración local de esta *festa* son relativamente reducidos.

Con estas emisiones se reforzaba la identidad local en lengua castellana, aunque se permitía la inclusión de valencianismos como la denominación (*festa*). Esta identidad local basculaba entre la idiosincrasia local valenciana y el nacionalcatolicismo que recogía las esencias del neobarroco tridentino plasmado, en parte, en este *Misteri*, fiesta de origen medieval que contenía valores que se correspondían con los aspectos contrarreformistas del régimen, aún en el segundo franquismo.

El régimen iba a resignificar políticamente estos rituales relacionados con la religiosidad popular mediante la utilización de la Virgen de la Asunción, patrona de la localidad, y la participación de autoridades políticas en dichos actos religiosos. Así se constata en la participación del Ministerio de Educación Nacional y de la Delegación de Sindicatos, nacionalcatólico y falangista respectivamente, en los actos conmemorativos de la fiesta local los días 5 y 8 de enero y 23 de marzo de 1962.

En 1959 las noticias vinculadas a las fiestas religiosas locales se unían a las celebraciones en pro del *Movimiento Nacional*. Ello resignificaba la religiosidad popular al conectarla con elementos ideológicos falangistas.

Destacan también las arengas para resolver la crisis de las vocaciones conectada con los nuevos modos consumistas. Desde 1962, Radio Elche se hacía eco de la necesidad de matriculación de nuevos seminaristas.

Las alocuciones inciden en la castidad y servicio de las mujeres de buenas familias, vinculadas a tómbolas de caridad y a matrimonios con personalidades sociales. Estas actividades públicas, destinadas a la población femenina, eran las ponderadas por el programa, programa que elude la situación y comportamientos de mujeres de otros segmentos sociales como las trabajadoras del calzado.

Las emisiones radiofónicas se centraban en los aspectos más destacables de la población acomodada de la ciudad que disfrutaba del bienestar de los inicios del Desarrollismo y de la Estabilización. En las actividades deportivas, conectadas con el consumismo, masculinizadas, las mujeres aparecen como meras comparsas como el 7 de julio de 1959 en el que se funda el Vespa club para disfrute de los hombres jóvenes de buena familia.

En relación a la desemantización de ciertos hitos sociales, el día 18 de julio, anteriormente conectado con el Alzamiento Nacional, en los sesenta celebraba el trabajo como forma de realización personal masculina. Implícitamente, estas alocuciones sugerían que el proceso de crecimiento económico descansaba en los varones, siendo las mujeres meras espectadoras que, en todo caso, ejercían el papel de receptoras de dicho crecimiento como hijas o esposas.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Desde la perspectiva biopolítica, las alocuciones de Radio Elche supusieron una forma de represión toda vez que publicitaron el único modo de vida posible y los logros del régimen. La identidad colectiva nacionalcatólica vinculada a actividades públicas y de ocio y a la moral sexual, fueron aspectos clave del proyecto político franquista (García, 2020). Por ello es necesario su utilización dado que es pertinente un reenfoque historiográfico y metodológico del estudio del régimen.

A nivel educativo, las implicaciones de los resultados obtenidos son múltiples. La Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, así como la legislación educativa de Educación Primaria (decreto 106/2022), Secundaria (107/2022) y Bachillerato (108/2022) impelen a utilizar la memoria desde diferentes disciplinas. Es pertinente diseñar Situaciones de Aprendizaje desde la emoción asociada al recuerdo de lo que aparece, y de lo que no, y el efecto que tuvo para las vidas de las familias de las diferentes localidades. Así se construye el conocimiento histórico aunando Historia y Memoria.

A través del análisis de las alocuciones de *Siluetas de la Ciudad*, se conecta la Memoria con la Historia. Ello revierte en la sociedad, a través de las situaciones de aprendizaje en las etapas de Primaria y Secundaria.

Respecto de las dificultades, este tipo de alocuciones silencia los comportamientos, percepciones y sentimientos de las clases populares. No obstante, es pertinente su utilización no sólo con objetivos científicos, sino didácticos.

Referencias bibliográficas.

- Bueno, G. (1991). *Primer ensayo sobre las categorías de las "Ciencias Políticas"*. Logroño, Biblioteca riojana
- Cantero, M. (2007) De "perfecta casada" a "ángel del hogar" o la construcción del arquetipo femenino en el XIX. *Revista electrónica de estudios filológicos*, Núm. 14
- Cruz, J. (2014). *El surgimiento de la cultura burguesa. Personas, hogares y ciudades en la España del siglo XIX*. Madrid, Siglo XXI
- Davis, A. (2022). *Mujeres, raza y clase*. Madrid, Akal
- Doménech, X. (2022). *Lucha de clases, franquismo y democracia. Obreros y campesinos (1939-1979)*. Madrid, Akal
- García, M. (2021). Sexualidad y religión en el tardofranquismo. La recepción de *Humanae Vitae* en España y la crisis de autoridad de la Iglesia. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*. Núm. 19
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, Núm. 31
- Leal, C. A. (2017) El género como representación: una lectura desde la biopolítica. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. Núm. 135, (Sección Monográfico, pp.159-177)
- Morcillo, A. (2015) *En cuerpo y alma. Ser mujer en tiempos de Franco*. Madrid, Siglo XXI de España editores
- Sinués, P. (1865). *El ángel del hogar*. Madrid

www.elche.me

3.1.8 GÉNERO, FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA ACCIÓN DEL CENTRO RIOJANO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Jesús Castellano (Centro Riojano de Innovación Educativa, España); Basel Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca (Universidad de La Rioja, España)

Resumen y palabras clave:

Desde esta comunicación se aborda la cuestión relativa al grado de participación de las mujeres en proyectos de innovación educativa promovidos por el Centro Riojano de Innovación Educativa, sus preferencias y la valoración de los proyectos en función del género. El estudio, realizado con una muestra de 2820 personas participantes, concluyó que se da, entre las mujeres, un alto grado de participación en proyectos, si bien esta decrece en el grupo de edad en el que se destina más tiempo a la crianza de hijos e hijas. Asimismo, desde él se determinó que no existía correlación entre el género y el proyecto de innovación en el que se participaba, fueran estos de ámbitos relacionados con humanidades, ciencia o tecnología. Finalmente aportó resultados que permitieron concluir la alta valoración de los proyectos por parte de las personas participantes y la inexistencia de diferencias en dicha valoración en función del género.

Palabras clave:

Formación permanente del profesorado, género, proyectos de innovación educativa.

Introducción

La acción docente posee un carácter dinámico y ha de adecuarse a los cambios de naturaleza social, cultural y tecnológica dentro de una sociedad cambiante y en constante evolución, tanto a escala local como global. Con esta base, la formación permanente del profesorado se erige como una de las vías de generación de acciones innovadoras con una vocación de transformación constructiva (Pamies, Gomariz y Cascales, 2022; Alonso y Vera, 2023).

Dentro de este contexto, el género se erige como un referente fundamental, en aras de conocer la realidad, tanto en lo que atañe a las preferencias en cuanto a participación en actividades formativas y en la valoración de estas, como en lo relativo a la dirección que se toma en la innovación docente.

En este sentido, Barquín y Fernández (2002), en un estudio sobre actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente, concluyen que las mujeres se implican de forma mayoritaria en actividades formativas ubicadas fuera del tiempo escolar y valoran de forma positiva dicha participación.

Salcedo y Cuevas (2022) por su parte, ubican el foco en la perspectiva del profesorado en relación con la contribución de la formación permanente a la mejora del sistema educativo, resaltando la alta valoración de profesores y profesoras en relación con esta cuestión.

Con todo, la evidencia científica en relación con la participación femenina en acciones de formación permanente del profesorado es escasa, lo que hace pertinente profundizar en su conocimiento. En esta línea se inscribe el estudio realizado por el Centro Riojano de Innovación Educativa (CRIE). Se trata de un centro dependiente de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de La Rioja, dedicado a desarrollar acciones de formación del profesorado y a promover la innovación educativa.

Objetivos

La investigación se centró en los siguientes objetivos:

- Conocer el grado de participación de las mujeres en proyectos de innovación educativa y en otras actividades formativas promovidas por el CRIE.
- Conocer la ubicación de la convivencia y la igualdad, como referentes impregnados transversalmente por cuestiones de género, dentro de las preferencias formativas del profesorado que participa en proyectos de innovación albergados por el CRIE.
- Determinar las diferencias en función del género en la valoración de los proyectos de innovación educativa promovidos por el CRIE.

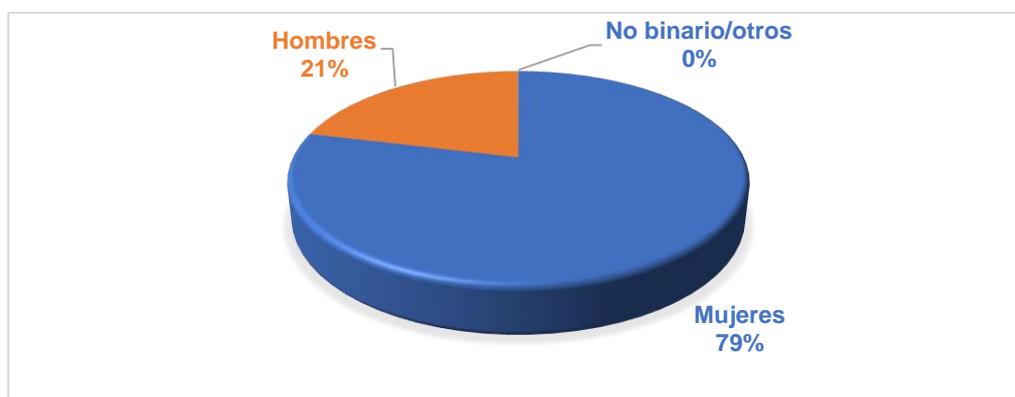
Metodología

El estudio se articuló desde la complementariedad entre los paradigma técnico e interpretativo. Se hizo uso de metodología cuantitativa, común en estudios de esta naturaleza (Fernández Pina y Maquilón, 2010), complementada, en otras vertientes del estudio general en el que se inscribe esta comunicación, con procedimientos de naturaleza cualitativa.

Por lo que respecta a las personas participantes, sobre una población de 6039 docentes no universitarios que ejercen su labor en la Comunidad Autónoma de La Rioja (4216 mujeres y 1823 hombres), la muestra estuvo integrada por 2820 personas. De ellas, 2220 (78,72%) eran mujeres, 594 eran hombres (21,06%) y 2 se ubicaban en el grupo género no binario/otros (Figura 1).

Figura 1.

Participantes por género



Por lo que respecta a las variables, éstas se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Variables objeto de estudio

VARIABLE	MEDIDA	VALORES
Género	Nominal	Mujer Hombre No binario/otros
Edad	Intervalo	20-35 35-50 50-65
Proyecto de innovación educativa:	Nominal	Covida: procesos artísticos Almazuela: prensa, radio y televisión Aprender leyendo: lectura y escritura Aprendizaje Servicio: construyendo aprendizaje, transformando el entorno Avanza@TIC: competencia digital Construyendo el plan lector: promoción de la lectura Expediciones pedagógicas: conociendo nuevas experiencias educativas La Rioja es nuestra tierra: cultura y medio ambiente de La Rioja Prisma: miradas desde la diversidad J-RUN: pensamiento computacional Competencias clave
Cuestiones específicas en las que le gustaría formarse.	Nominal	
Eficiencia de las reuniones de PIE para fijar objetivos, temporalizar y gestionar tareas	Escala	De 1 a 10
Valoración de la coordinación del PIE en el centro	Escala	De 1 a 10
Valoración de la implicación de compañeras y compañeros en el PIE	Escala	De 1 a 10
Valoración del aprovechamiento de la dotación económica del PIE	Escala	De 1 a 10
Valoración general del funcionamiento de PIE en el Centro	Escala	De 1 a 10

Para la elaboración y administración del cuestionario se hizo uso de la aplicación Google Forms ubicada dentro del entorno Google Workspace.

Los datos fueron complementados por los aportados por el sistema de gestión de la actividad formativa del CRIE G1.

En lo que se refiere al análisis estadístico, éste fue realizado desde el programa SPSS Statistics v. 26.

Y en lo que atañe al tratamiento de los resultados se analizaron los datos descriptivos relativos a participación por género y por grupos de edad. Asimismo, se aplicó la prueba chi-cuadrado para determinar si se daba correlación entre género y PIE en el que se participaba. Se determinó la frecuencia y el porcentaje de elección de cada variable en relación con el segundo de los objetivos. Y se aplicó la prueba T de Student a las variables de escala en lo que atañe al tercer objetivo.

Resultados y discusión

Participación femenina en proyectos de innovación y en otras actividades formativas

En relación con el desarrollo de proyectos de innovación educativa (PIE) el grado de participación femenina fue muy elevado (2201 mujeres participantes sobre una población total de 4216 maestras y profesoras). Mientras, la participación masculina fue también elevada, pero en una menor proporción (528 participantes sobre una población de 1823 maestros y profesores). Por otra parte, se observó un decremento de la participación en el periodo 35-50 que corresponde, en mayor medida, con el dedicado a la crianza (Tabla 2).

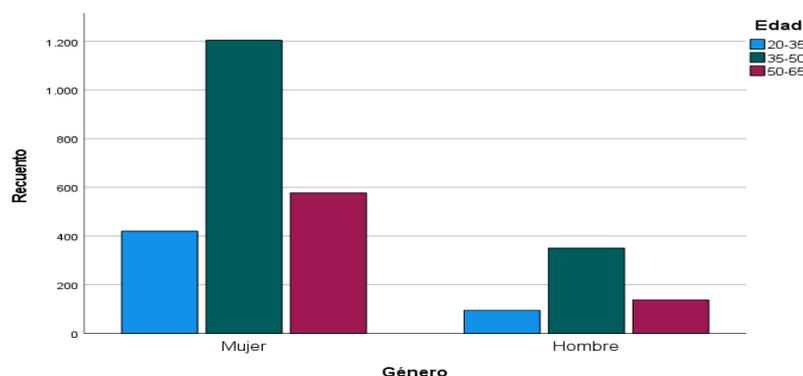
Tabla 2.

Participación en proyectos de innovación educativa promovidos por le CRIE

		Edad			Total
		20-35	35-50	50-65	
Género	Mujer	420	1204	577	2201
	Hombre	95	351	138	584
Total		515	1555	715	2785

Figura 2.

Participación en proyectos de innovación educativa promovidos por le CRIE: distribución por género y grupo de edad.



Estos resultados apuntan en la misma dirección que en la obtenida en el Estudio de Salcedo y Cuevas (2022) y en el realizado por Barquín y Fernández (2002)

Por lo que respecta a los proyectos en los que se implicaron las personas participantes, éstos integraban temáticas variadas. La prueba Chi-cuadrado determinó que la correlación entre género y proyecto en el que se participaba era muy baja ($\chi^2 = 0,108$; Sign. $<,001$). No obstante, tal como refleja la Tabla 3, se dio una mayor proporción de participación femenina en Covida: procesos artísticos y Expediciones pedagógicas y una mayor proporción de participación masculina en Aspasia: pensamiento crítico y J-Run: pensamiento computacional.

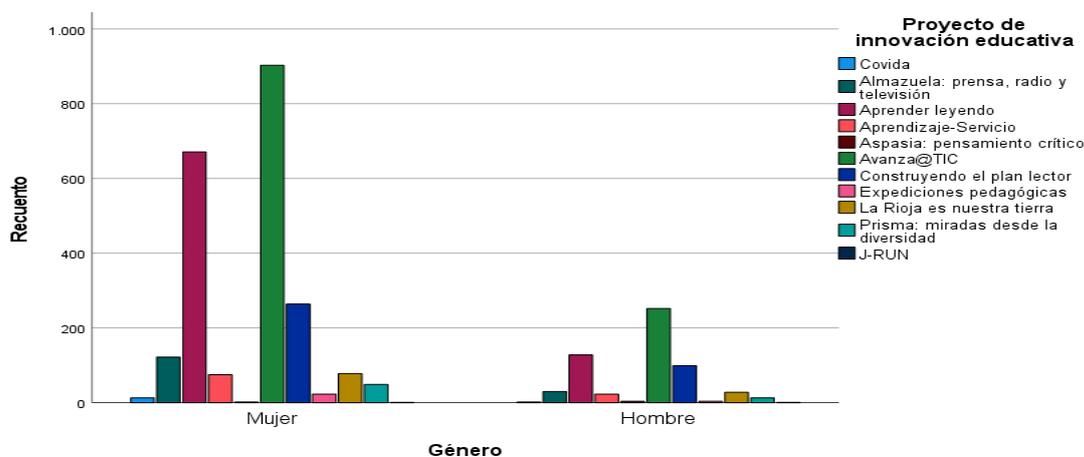
Tabla 3.

Participación en PIEs por género

	Género		Total
	Mujer	Hombre	
Covida: procesos artísticos	13	2	15
Almazuela: prensa, radio y televisión	122	30	152
Aprender leyendo	671	128	799
Aprendizaje-Servicio	75	23	98
Aspasia: pensamiento crítico	2	4	6
Avanza@TIC: competencia digital	903	252	1155
Construyendo el plan lector	264	99	363
Expediciones pedagógicas: conociendo nuevas experiencias educativas	23	4	27
La Rioja es nuestra tierra: cultura y medio ambiente de La Rioja	78	28	106
Prisma: miradas desde la diversidad	49	13	62
J-RUN: pensamiento computacional	1	1	2
Total	2201	584	2785

Figura 3.

Participación en PIEs por género



Demandas formativas

En relación con las cuestiones específicas en las que desea formarse el profesorado desde sus respuestas se concedió relevancia, por este orden, a Metodologías activas, Convivencia, STEAM,

Didácticas específicas, Evaluación en investigación, Competencias clave, Lenguas, Salud, Equipos directivos, Sostenibilidad e Igualdad (Tabla 4).

De este modo, las cuestiones asociadas directamente a género se ubicaron en los extremos; mientras la convivencia se situó entre las más elegidas, la igualdad ocupó el último lugar. Concretamente a la convivencia le concedió prioridad el 14,33% del profesorado, mientras que la igualdad fue priorizada por un 2,44 % de las personas participantes.

Tabla 4.

Preferencias de las personas participantes en cuestiones específicas objeto de formación.

ÁMBITOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN	% DE LAS RESPUESTAS
Metodologías activas	22,98%
Convivencia	14,33%
STEAM	12,61%
Didácticas específicas	12,35%
Evaluación/investigación	8,39%
Competencias clave	8,19%
Lenguas	7,26%
Salud	5,02%
Equipos directivos	3,56%
Sostenibilidad	2,84%
Igualdad	2,44%

Diferencias en la valoración de los Proyectos de innovación educativa en función del género

En lo que atañe a la valoración de los PIE el estudio descriptivo expresado a través de la media de las valoraciones en mujeres y en hombres determinó una alta valoración media, ubicada por encima de 8 en todas las variables y tanto en mujeres como en hombres. Las mujeres otorgaron puntuaciones más elevadas que los hombres a los talleres con el alumnado, la implicación de las personas participantes, el aprovechamiento de la dotación económica y el desarrollo general del proyecto en el centro. Y los hombres valoraron en mayor medida que las mujeres la utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, la eficacia de las reuniones y la coordinación del proyecto (Tabla 5).

Tabla 5.

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del género.

Variables	Género	N	Med.	Desv. Tip.	Desv. Error promedio
Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto.	Mujer	1566	8,38	1,281	,032
	Hombre	422	8,41	1,269	,062
Valoración de los talleres con el alumnado.	Mujer	1177	8,47	1,342	,039
	Hombre	363	8,46	1,321	,069
Eficiencia de las reuniones.	Mujer	2201	8,10	1,535	,033
	Hombre	584	8,13	1,564	,065
Coordinación del proyecto en el centro.	Mujer	2201	8,59	1,515	,032
	Hombre	584	8,64	1,553	,064
Implicación de las personas participantes.	Mujer	2201	8,31	1,481	,032
	Hombre	584	8,28	1,562	,065
Aprovechamiento de la dotación económica.	Mujer	2201	8,25	1,889	,040
	Hombre	584	8,16	2,014	,083
Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro.	Mujer	2201	8,46	1,366	,029
	Hombre	584	8,37	1,521	,063

Mientras, la prueba t de Student para muestras independientes determinó que no había diferencias en función del género en ninguna de las variables objeto de estudio (Tabla 6).

Tabla 6.

Diferencia de valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del género

	prueba t para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Dif. de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inf.	Sup.
Utilidad de la formación en cascada.	-,398	1986	,691	-,028	,070	-,165	,110
Valoración de los talleres con el alumnado.	,164	1538	,870	,013	,080	-,144	,171
Eficiencia de las reuniones.	-,430	2783	,667	-,031	,072	-,171	,110
Coordinación del proyecto en el centro.	-,597	2783	,550	-,042	,071	-,181	,097

Implicación de las personas participantes.	,410	2783	,682	,029	,070	-,108	,165
Aprovechamiento de la dotación económica.	1,060	2783	,289	,095	,089	-,080	,269
Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro.	1,311	2783	,190	,085	,065	-,042	,213

Conclusiones y propuestas de mejora.

En relación con el primero de los objetivos relacionado con grado de participación de las mujeres en proyectos de innovación educativa y en otras actividades formativas promovidas por el CRIE, de los resultados se puede concluir que se da un alto grado de participación femenina en proyectos de innovación. No obstante, resulta singularmente relevante que se dé un decremento de dicha participación en relación con la masculina en el periodo de edad en el que habitualmente es preciso dedicar más tiempo a la crianza de los hijos e hijas. Y lleva a cuestionarse si es preciso realizar acciones complementarias que promuevan la corresponsabilidad en los cuidados y que faciliten la participación femenina en actividades formativas. Por otro lado, no se da una correlación entre género y PIEs en los que se participa, lo que evidencia que, en lo que atañe a participación en proyectos de innovación no hay una vinculación entre género femenino y ámbito humanístico y género masculino y ciencia y tecnología.

En lo que atañe a las demandas formativas del profesorado, es preciso reparar en la importancia concedida a la convivencia. No obstante, si bien ésta está teñida transversalmente por cuestiones de género, implica otros correlatos relevantes que pudieron estar en la base de la elección por parte del profesorado. En relación con esta cuestión sería preciso continuar investigando en aras de conocer qué cuestiones relacionadas con la convivencia son demandadas con mayor intensidad como necesidades formativas. Por otro lado, resulta revelador que la igualdad sea la última de las demandas seleccionada. También en este caso sería preciso delimitar diferentes subcategorías –género, razones socioeconómicas, competencias académicas, etnia, religión...-. Y resulta preciso profundizar, desde una óptica cualitativa, en las motivaciones del profesorado para su elección, toda vez que dicha elección puede resultar de la infravaloración de la igualdad –incluida la de género- campo formativo; pero también puede ser consecuencia de que el profesorado se considera suficientemente formado.

Finalmente, en relación con el objetivo tendente a determinar si existen diferencias en función del género en la valoración de los PIEs, de los resultados se puede concluir que tanto hombres como mujeres valoraron de forma positiva los proyectos sin que se den diferencias significativas en función del género, lo que denota una perspectiva compartida entre hombres y mujeres en esta cuestión. De ahí deriva la necesidad de que se continúe con los proyectos en la línea emprendida, reparando, no obstante, en propuestas de mejora desde aportaciones de naturaleza cualitativa realizadas por el profesorado.

Referencias bibliográficas.

- Alonso M. y Vera, J. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la educación*, 35 (1), 167-184
- Barquín, J. Y Fernández, J. (2002). Ideología, Experiencia y Actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Pamies, M., Gomariz, M. A. y Cascales, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 69 (22). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.486801>
- Salcedo, D. y Cuevas, M. (2022). Análisis de la actualidad de la red de formación permanente del profesorado en España. Percepción y forma de participación en actividades formativas a través de los agentes implicados. *Profesorado*, 26 (2), 227-248. DOI: 1030827/profesorado.v26i2.22661

3.1.9 LA EDUCACIÓN NO SEXISTA EN CHILE: DESAFÍOS Y REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Paola López Dietz, Universidad Central de Chile, Chile; Ana María Galdames, Universidad Central de Chile, Chile

Resumen y palabras clave:

Este trabajo tiene como propósito analizar el contexto de las políticas institucionales de género en la educación superior chilena, abordando cuáles son los avances, desafíos y reflexiones que existen sobre la educación no sexista. El estudio reconoce que, si bien las universidades son espacios que reproducen las desigualdades de género, se han comenzado a implementar progresivamente diferentes políticas para abordar estos sesgos y brechas de género, que pueden contribuir de manera efectiva a replantear la educación tradicional, aportando calidad, en un marco inclusivo y no sexista.

Asimismo, sabemos que la implementación de estas políticas está en sus inicios, por lo que es necesario comenzar a evaluar e indagar respecto de cómo los cambios que se están implementando, tienen efectos concretos en transformar la cultura androcentrista y sexista en la educación superior.

Palabras clave:

Educación no sexista, género, universidades

Introducción

En los últimos años, las instituciones de educación superior chilenas han avanzado en incorporar y promover diversas políticas institucionales de género, en el marco de cambios sociales, políticos y culturales, entre los que se puede destacar la importante presencia de un movimiento feminista y de la diversidad sexual -que protagonizó masivas e importantes movilizaciones en los últimos diez años- como también la aprobación de la Ley N° 21.369, que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la Educación Superior, la cual fue promulgada en 2021 y que, entre otras cosas, impulsa políticas de prevención, acompañamiento y sanción, entre otros (CRUCH, 2022).

La formulación de éstas políticas institucionales de género, como también las demandas de los movimientos feministas, académicas mujeres y diversidades sexuales, ha significado que se lleven adelante una serie de cambios y transformaciones, sobre todo en las universidades públicas del país. Este artículo visibiliza y reflexiona respecto de algunos de esos cambios,

dejando abiertas algunas preguntas y posibles líneas de investigación futuras (Alfaro y López, 2022).

Objetivos

Indagar en el contexto social y cultural en el que se insertan estas políticas de género.

Visibilizar las políticas institucionales de género en la educación superior chilena.

Describir los cambios y desafíos de la implementación de las políticas de género en las universidades chilenas

Metodología

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y corresponde a un enfoque cualitativo, cuyo diseño obedece a un estudio documental en su primera etapa, ya que se analizarán documentos asociadas a políticas de género de diversidades universidades chilenas, como también leyes y normativas respecto de educación y género. Asimismo, se complementa el análisis con una exhaustiva revisión bibliográfica y documental referida al tema.

Resultados y discusión.

En Chile, al igual que en otros países, el debate sobre las políticas de género y la educación no sexista o no generista ha despertado un gran interés y preocupación. Esto se relaciona, entre otras cosas, con las importantes movilizaciones estudiantiles que se desarrollaron en el país desde el año 2006 en adelante, con histos reconocidos como la “revolución pingüina”, y, en el año 2011, centradas en la demanda de educación gratuita y de calidad. Fue en ese contexto, sobre todo, donde comenzaron a surgir una serie de demandas y propuestas, relacionadas, entre otras, con temas como sala cuna para estudiantes, denuncias por discriminación a mujeres y diversidades sexuales, discusiones sobre el acoso sexual, entre otros (Follegati, 2018).

Asimismo, emergieron organizaciones novedosas, las secretarías y vocalías de género y sexualidad en las universidades estatales y privadas, integradas mayoritariamente por estudiantes mujeres y de las diversidades sexuales, que llevaron adelante muchas actividades y acciones, las que permitieron comenzar a esbozar la idea de educación no sexista, exigiendo cambios a las instituciones respecto de las problemáticas específicas que vivían (Alfaro y De Armas, 2019; De Fina y Figueroa, 2019; Hiner y López, 2021; Alfaro y López, 2022). A la vez, se fueron dando una serie de cambios novedosos, como los nuevos liderazgos femeninos, a partir de mujeres que lideraron las principales federaciones estudiantiles del país, y que se transformaron en la cara visible de las movilizaciones y el feminismo.

Por otro lado, a nivel institucional las universidades comenzaron a recoger las demandas, generando una institucionalidad y normativa que diera cuenta de los temas planteados. Entre otras cosas, el año 2013 se funda la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile y se crean los primeros Protocolos de Actuación ante denuncias sobre Acoso Sexual, Acoso Laboral y Discriminación Arbitraria (Universidad de Chile, 2017).

Sin embargo, fue el impacto de las movilizaciones feministas del año 2018, que estallaron en diversas universidades del país, a partir de la denuncia por casos de acoso sexual de parte de profesores o estudiantes hacia mujeres, donde cerca de 25 universidades y otros tantos liceos estuvieron movilizadas por las estudiantes para denunciar el acoso y violencia sexista, como también la falta de políticas universitarias de género (Hiner y López Dietz, 2021), y que significó que se implementaran y profundizar otras políticas en las universidades, hasta llegar a la promulgación de la Ley N° 21.369, que han sido recogidas por el Consorcio de Universidades Estatales de Chile, las Universidades del Consejo de Rectores y el Ministerio de Educación.

Cabe destacar que en Chile hoy existen 55 universidades, 32 Institutos Profesionales y 43 Centros de Formación Técnica (Superintendencia de Educación Superior, s/i). A su vez, existen diversas organizaciones que agrupan a estas instituciones, como es el caso de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), integrada por 30 universidades, 18 públicas y 12 privadas; también existe el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) y la Corporación de Universidades Privadas (CUP), que agrupa a 15 instituciones. A su vez, la Comisión Nacional de Acreditación, entidad que regula la gestión de calidad de las Instituciones de Educación Superior ha incorporado, en el marco de los nuevos estándares de acreditación, que se implementarán a partir de 2023, el criterio de equidad de género, junto con la gestión de la convivencia, la diversidad e inclusión, en la dimensión de gestión estratégica y recursos institucionales, que evidencia la necesidad de reconocer estas dimensiones como partes fundantes de la calidad e integridad de la educación terciaria

En este panorama, las universidades presentan un panorama bastante heterogéneo, a partir de la puesta en marcha de la Ley señalada, en términos de su presentación, implementación y énfasis, que da cuenta diversos matices en función de sus características. Nos parece que hay varios ejes importantes para abordar: uno de ellos, se refiere a la problemática del **acoso y abuso sexual y su correlato en la convivencia**.

En el ámbito del acoso sexual, es donde más se ha avanzado, en la medida en que las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, están obligadas a contar con normativas respecto de este tema. Todas las universidades públicas y privadas cuentan hoy con estos protocolos, que incluyen tanto la prevención, sanción y seguimiento a casos. Sin embargo, un estudio reciente señala que “la sola dictación de protocolos de género, al ver cooptado su potencial transformador debido, no solo a la falta de voluntad política para fortalecer su debida aplicación, sino por descuidar mayormente su eje preventivo. En lo que respecta al primer punto, el mismo se advierte en la interpretación androcéntrica de la autonomía universitaria, tanto por los Tribunales Superiores de Justicia como por ciertas Universidades, tendientes a limitar o autolimitar sus potestades disciplinarias a los lugares y/o actividades académicas, tradicionalmente identificadas como ámbitos públicos por la literatura feminista, omitiendo las particularidades propias de la dinámica de la violencia de género y favoreciendo con ello

nuevamente su impunidad. En lo que atañe al segundo aspecto, se trata de destacar cómo es que la erradicación de la violencia de género no puede abordarse desde una lógica meramente punitivista, centrada en el eje sancionatorio, sino que requiere intensificar el ámbito preventivo justamente a través de una educación en civismo.” (Alvarado, Rivera y Suazo; 2022).

Por otro lado, en el ámbito de la **convivencia universitaria** (Galdames y Venegas, 2022) está también mediada por el currículum oculto, latente o no escrito, que hace referencia al Ethos institucional, impactando aspectos de la cotidianidad, que no están abiertamente formulados y explicitados, pero que generan aprendizajes, expresados en valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos, que se reproducen y/o expresan en el proceso de enseñanza aprendizaje, las relaciones de poder y autoridad, los códigos y formas de comunicación e interacción social, entre otras. En ese sentido, se han generado algunos cambios, como la mayor presencia de mujeres en roles de liderazgo -decanas, rectoras, etc.- pero aún está muy lejos de pensar en paridad o transversalidad de género.

Finalmente, respecto del **proceso curricular y formativo**, una de las misiones más relevantes de las instituciones de educación superior la constituye la formación académica y profesional mediante la docencia, sin embargo, esta dimensión es una de las menos indagadas y conocidas. En efecto, los planes programas, bibliografías, estrategias didácticas y de evaluación no han sido objeto de mayor revisión ni reflexión. Dentro de esta dimensión, uno de los aspectos más debatidos lo constituye el lenguaje inclusivo de género, utilizado a nivel formal e informal en la academia, cuya discusión ha involucrado, por un lado, elementos como la gramática, la coherencia y la progresión textual gramatical y por otras reivindicaciones históricas por visibilizar el género, cuya discusión no ha logrado consensos (Álvarez y Álvarez 2021). En efecto, este aspecto se encuentra asociado la cultura, espacio en el que se articulan diversas dimensiones de la vida humana, que básicamente establece un sistema convenciones en diferentes áreas de la vida social, que se va configurando y redefiniendo a través de la interacción, el uso y cambios en el lenguaje (Moran, 2001), por lo que su importancia no se reduce solo al plano académico y/o curricular, sino que también se encuentra en la dimensión cultural.

Conclusiones y propuestas de mejora.

A la luz de lo señalado, así como reconocemos que las universidades son espacios generizados y que reproducen las desigualdades de género, pero que también permiten generar cambios y abordar estos sesgos y brechas de género, por lo que pueden contribuir de manera efectiva a replantear la educación tradicional, aportando calidad, en un marco inclusivo y no sexista, aun cuando su desarrollo e implementación en las Universidades cuenta con un panorama heterogéneo y escasamente estudiado en su conjunto, en cuanto a los efectos concretos que están teniendo.

Creemos que es ineludible transitar hacia una transversalización en materia de educación no sexista, que además de constituir una cuestión de justicia y derechos, también determina la calidad de los procesos docentes y de investigación, ejes centrales de las instituciones de

educación superior. Entendemos que es fundamental establecer un marco político y normativo y sabemos que esto se encuentra en una etapa inicial, pero que ha avanzado sostenidamente hasta contar actualmente con una Ley respecto del acoso sexual y la discriminación de género. No obstante, ese marco debe ser seguido por la necesaria articulación programática que cada una de las instituciones de educación superior establezca, diseñando mecanismos para generar participación, información, monitorear y planificar instrumentos que efectivamente puedan establecer una implementación de planes, proyectos y acciones destinadas a abordar el tema.

Por otro lado, es necesario avanzar en aportar evidencias respecto a dichas políticas, situadas en el contexto emergente descrito, sobre todo respecto de los efectos que se comienzan a notar en las universidades y que permitan, finalmente, alcanzar el desafío de alcanzar una educación inclusiva, de calidad, no sexista y sin discriminación.

Referencias bibliográficas.

- Alfaro, J. y De Armas, T. (2019). Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista. *Nómadas*, (Universidad Central Colombia), 51 (a2), 31-47.
- Alfaro, K. y López Dietz. (2022). *Feminismos, género y movimientos de mujeres. Claves para el debate en tiempos constituyentes*. Ediciones Insurgente. Santiago.
- Alvarado, A.; Rivera, F, & Suazo, F. (2022). "Protocolos de Género y Ley N° 21.369: Hacia una "educación Feminista" en las universidades chilenas". *Revista de ciencias sociales* (Valparaíso), (80), 183-251. <https://dx.doi.org/10.22370/rcs.2022.80.3341>
- Álvarez, G., Álvarez, A. (2021). Feminización de la lengua y lenguaje inclusivo. Una mirada interdisciplinaria. *Revista Atenea* (523), 381-392. <https://dx.doi.org/10.29393/atat523-430gaf110430>
- Comisión de Igualdad de Género del CRUCH. (2022). Lineamientos para establecer una política de igualdad de género en las Universidades del Consejo de Rectoras y Rectores (CRUCH). <https://www.consejodirectores.cl/wp-content/uploads/2022/08/Lineamientos-Igualdad-Genero-v3.pdf>
- De Fina, D. y Figueroa, F. (2019). Nuevos "campos de acción política" feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 143 (11), 51-72. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/53880>
- Follegati, L. (2018). "El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017)," *Revista Anales*, 7 (14), 261-292.
- Hiner, H., & López Dietz, A. (2021a). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis* (Santiago), 20(59), 122-146. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n59-1590>
- Galdames, A., Venegas A. (2022) *Violencia de pareja en estudiantes universitarios*. En *Pensamiento Jurídico Central N° 4*. Editorial Tirant Lo Blanch. 346-365
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Thomson Learning

3.1.10 PROYECTO INDISCIPLINADAS. CREACIÓN CONTEMPORÁNEA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

Rosa María Díaz Mayo, Universidad Autónoma de Madrid, España; Pilar Serrano Betored, Universidad Autónoma de Madrid, España; Raquel Pastor Prada, Universidad Autónoma de Madrid, España; Arantxa Romero González, Universidad de Castilla La-Mancha, España,

Resumen y palabras clave

Este proyecto de innovación docente aborda la doble problemática de la carencia formativa de las y los docentes para trabajar el repertorio artístico contemporáneo, y la falta de visibilidad de mujeres creadoras de hoy. Desde esta carencia, Indisciplinadas. Creación contemporánea y perspectiva de género en la educación ha generado dos aportaciones en el Centro Cultural La corrala-UAM para paliar esta situación. Por una parte, se han desarrollado unas conversaciones con cuatro mujeres artistas de gran relevancia en el panorama español, para tratar tres conceptos temáticos: la creación interdisciplinar, la cuestión del género en las artes, y la metodología de la enseñanza artística contemporánea. Por otra parte, se ha ofrecido un taller como marco de adquisición de herramientas docentes a través de la experiencia con una artista sonora y bajo un enfoque interdisciplinar. En ellas participaron perfiles muy diversos de público, desde profesores y profesoras, a alumnado de educación, investigadores e investigadoras y profesionales de las enseñanzas artísticas.

Introducción

En primer lugar, esta investigación se apoya en las más recientes aportaciones de teóricos, teóricas y humanistas que se han preguntado sobre metodologías creativas. Más allá de la gran cantidad de cursos sobre herramientas creativas en el aula, el proyecto sigue las ideas de Mieke Bal (2018), James Elkins (2001), Selina Blasco (2013), María Acaso (2017) o Marina Garcés (2020) para proponer la indisciplina propia de la creación como estrategia de innovación para la pedagogía en artes. Por otra parte, este proyecto se basa en la perspectiva de género en el ámbito educativo. Al plantear como objetivo la visibilización de mujeres artistas contemporáneas, adoptamos un enfoque de igualdad de género en todos los contextos educativos para fomentar de manera transversal la educación para la formación estética y la igualdad entre hombres y mujeres. Particularmente, apoyamos nuestro trabajo en las aportaciones de Lucy Green (2001), Pilar Ramos (2003), Marcia Citron (1993) y Patricia Adkins (1995).

Objetivos

El proyecto tiene tres objetivos principales. El primero, acercar al alumnado universitario y particularmente a los y las futuras y futuros docentes al hecho artístico interdisciplinar contemporáneo, el segundo, abordar la cuestión de género en las prácticas artísticas, y el tercero, a través del taller realizado, ofrecer un espacio experimental para la adquisición de

herramientas pedagógicas. A su vez, contamos con dos objetivos secundarios, analizar la aplicabilidad de esta experiencia en la práctica docente de diferentes ámbitos educativos y difundir los resultados entre la comunidad docente y de creadores y creadoras, para promover buenas prácticas que incluyan la perspectiva de género y la inclusión educativa en la docencia universitaria.

Metodología

En este proyecto se implementa un planteamiento metodológico que incluye metodologías como son el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite adquirir conocimientos y competencias sobre problemas de la vida real, y el Aprendizaje Cooperativo, que permite el trabajo en grupo y la estimulación del alumnado dado que mejora la atención. Ambas metodologías han sido aplicadas a las enseñanzas artísticas para atender al desarrollo de destrezas y competencias artísticas y sociales. Por último, nos apoyamos en el recurso metodológico de la entrevista semiestructurada en las conversaciones, combinado con una metodología dialógica abierta con todos los y las asistentes.

El plan de trabajo se construye sobre los siguientes pasos: estado de la cuestión, desarrollo de contenidos, organización del taller y conversaciones, tratamiento de los resultados de las conversaciones y taller y difusión de los resultados. Las medidas utilizadas para cuantificar el impacto de la mejora son indicadores cuantitativos relativos a la participación.

Para terminar, respecto a sus participantes, en primer lugar, han moderado las conversaciones en torno a los objetivos propuestos y contenidos desarrollados a priori, las cuatro mujeres organizadoras, en calidad de especialistas en educación artística, provenientes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Castilla la-Mancha. En segundo lugar, han participado como invitadas mujeres artistas de cuatro disciplinas diferentes, tales como Glenda León, artista visual cubana residente en Madrid, cuya obra se expone en espacios como el Museo de Arte Contemporánea de Vigo (2021; España), el Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (2020; España) y el Centro Atlántico de Arte Moderno (2015; España). Coco Moya, artista visual y sonora e investigadora en BB.AA., miembro del colectivo Menhir. Profesora en la escuela de artes TAI, imparte la asignatura Paisaje Sonoro y talleres sobre los vínculos entre paisaje y sonido. Ana Botía, bailarina, coreógrafa y componente de la compañía de danza Mucha Muchacha, especializada en danza española con el deseo y la necesidad de trabajar desde la contemporaneidad, estando en relación con el contexto actual de las artes vivas, dialogando e incorporando otras formas de lenguaje que potencien el contacto y la cercanía con el espectador, siempre con un fuerte compromiso con la innovación escénica. Reyes Oteo, compositora, luthier electrónica y profesora de composición en el Conservatorio Superior de Música de Málaga. Está especializada tanto en música instrumental como en la invención y desarrollo de instrumentos sensibles al fuego, la humedad, la luz, las plantas y animales y prendas interactivas vestibles.

Resultados y discusión

En relación con los tres objetivos principales, los resultados conciernen al ámbito de género, indisciplina y interdisciplina y metodología. En primer lugar, las reflexiones compartidas en torno a la cuestión del género por parte de las cuatro artistas invitadas pusieron énfasis en la importancia o no de la existencia de referentes en la educación, en la proyección pública de su oficio como creadoras y en la ruptura del concepto de genio-creador-hombre. La compositora Reyes Oteo compartió una reflexión interesante: “la música, por suerte, es

asexuada [...] En mi caso, no necesité tener referentes femeninos en composición para tener claro que yo quería dedicarme a este oficio, pero reconozco que esa ausencia de referentes existe y que tiene una repercusión”. Sin embargo, la experiencia de Ana Botía, de la compañía de danza contemporánea Mucha Muchacha es diferente, “algunas de mis profesoras del Conservatorio, especialmente en la danza española, han conseguido superar los roles de género. Juan Carlos Lériida también es un referente en coger prácticas contemporáneas y aplicarlas en la danza española, consiguiendo muy especialmente modificar el trato del género en este tipo de danza”. Por su parte, la artista visual Glenda León mencionó a la artista Yoko Ono como una de sus referentes femeninas más importantes en el arte y reivindicó su idea de “feminizar la sociedad”, mientras que Coco Moya, centró su reflexión sobre género en su propia experiencia como integrante femenina del colectivo Menhir: “cuando tocamos juntos en conciertos, percibo cómo la gente se acerca a él para ofrecerle trabajo y yo, simultáneamente, soy tratada con indiferencia o faltas de respeto. No puedo comprenderlo, a mí no me educaron en esa diferencia de género”.

En segundo lugar, las reflexiones de las artistas sobre la creación interdisciplinar y por qué su creación tiene lugar a través de formatos híbridos o mixtos, apuntan por una parte, a la necesidad creativa de hallar nuevas propuestas como parte del proceso creativo, por ejemplo, para Reyes Oteo “la interdisciplinariedad viene de esa obsesión por lograr el valor de lo auténtico y lo verdadero donde todas sus fantasías son posibles” y para Mucha Muchacha “fue una pretensión el querer utilizar otros rangos de otras disciplinas, pero también fue una necesidad en la escena”. Por otra parte, para otras es algo intrínseco a su idiosincrasia, así, según Glenda León “viene de cuando uno es niña, mi infancia en Cuba transcurrió en un ambiente familiar de cultura mixta, entre cubana y griego-americana, y me hizo ver el mundo de una forma muy plural y diferente. Tuve la necesidad de buscar mi propia realidad y ser rebelde ante lo que el contexto cultural transmitía, y esto implica nuevas formas de expresar”, y para Coco Moya “es algo natural, porque en realidad nuestro cuerpo funciona como un sintetizador y nuestro cerebro está sintetizando constantemente. Contamos con varios sentidos y todos ellos se relacionan en nuestra forma de estar en la vida y de crear”. En cualquiera de los casos se podría hablar de una experiencia ontológica del arte. Las experiencias de las cuatro artistas nos han permitido ver cómo las propuestas interdisciplinares pueden responder a un trabajo colectivo o individual. Esto depende tanto de cómo es la idea germen del proyecto y/o de que este requiera la inclusión de otras artes que no se dominan, como de la formación interdisciplinar que se tenga, o también de si la experimentación y el desarrollo de nuevos recursos y herramientas forman parte del proceso creativo y del crecimiento de la artista. En el trabajo colectivo el proceso es lento, pero es enriquecedor por la constante reflexión y el desarrollo de la capacidad crítica que se alcanza, mientras que el trabajo individual es interesante por la adquisición de nuevas habilidades y recursos creativos, pero se limita a unas posibilidades concretas y se trabaja desde el aislamiento. La actitud de las artistas respecto a estos dos tipos de procesos es diferenciadora, para unas, trabajar en la colectividad es muy complejo y no suelen practicarlo, y para otras, es la forma de entender su creación.

En tercer lugar, las reflexiones compartidas sobre la posibilidad de llevar a las aulas estos procesos creativos interdisciplinares o indisciplinados abordaron aspectos relacionados con las acciones que como docentes podemos ejercitar para favorecerlos. Las cuatro artistas coincidieron en destacar la importancia de fomentar la percepción a través de los sentidos, la experimentación desde el cuerpo y el conocimiento a través de la intuición, para recuperar la curiosidad y la capacidad de asombro propias de la infancia. Glenda León se preguntaba “¿cómo vas a hacer algo si no conoces tu cuerpo, ni te sientes libre en las interacciones corporales?”. Para Coco Moya es necesario abrir “a otras formas de percepción que nos permiten dejar entrar el mundo de otra manera, [...] hacer canales de conexión diferentes”, que además, se transitan

en un doble sentido, porque “tu cuerpo, tu ser, lo que eres capaz de percibir y de hacer se conforma también a través de esa práctica” de creación artística. Para Ana Botía “hay que reclamar ese conocimiento inspirador que viene desde la experiencia, que te motiva y que no se inicia a raíz de la razón”. El cultivo de una percepción sensorial amplia y diversificada puede desembocar en la necesidad de abordar la creación a través de más de un canal expresivo, desde la indisciplina creativa y la aproximación al arte sin límites, más allá de las disciplinas artísticas categorizadas desde la academia. Para Reyes Oteo es fundamental capacitar a los y las estudiantes para el proceso creativo, desde su estructuración en tres estadios: idea – proceso – obra, con el fin de acompañarles y dotarles de un abanico amplio de herramientas y técnicas, para que cada uno/a encuentre aquellas que le sirven. Asimismo, destacó la necesidad de empezar desde la deconstrucción de los aprendizajes heredados sobre cuáles son los límites del arte que “muchas veces están llenos de marcos limitadores”, y aportar “una constante validación de lo que ellos y ellas están encontrando, porque muchas veces se sienten inseguros y lo que hacen es ceñirse a moldes o referentes”. Para Coco Moya “muchas veces lo que les enseña es a confiar en ese proceso que no es siempre lineal, [...] que realmente es muy frágil, y requiere de mucha confianza”.

Conclusiones y propuestas de mejora

La aplicabilidad educativa de los resultados es alta pues, aunque la perspectiva de género tiene como objetivo actuar como elemento compensador de las desigualdades culturales (Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, Artículo único, b, 122880), la realidad de los currícula universitarios es completamente diferente. Apenas hoy se incluyen mujeres creadoras históricas y aún menos contemporáneas en las aulas, como se constató en los coloquios generados entre las cuatro creadoras y los y las participantes de las jornadas. La visibilización de un conjunto de artistas de gran relevancia sirvió para además pensar sobre propuestas innovadoras en el ámbito de la educación y la creación contemporánea, favoreciendo la estimulación del conocimiento crítico y la generación de herramientas metodológicas y temáticas interdisciplinares de los y las futuras y futuros profesores y profesoras en artes. Por último, el formato conversación propició visiones de la creatividad al margen de las fronteras entre la teoría y la práctica, entre las disciplinas y entre la creación individual y colectiva, de gran utilidad para la consecución de las prácticas y los trabajos de fin de grado y de máster.

Por consiguiente, la posibilidad de replicar este proyecto es completa, por un lado, al ser una propuesta breve y de considerable impacto social, que abre el debate educativo al conjunto de la sociedad y genera un lugar de encuentro entre creadores, creadoras y docentes. En este caso, un 35,5 % fueron docentes de educación infantil, primaria y secundaria, 12,9% en centros artísticos, 35,5% en el ámbito universitario y 6,5% en escuelas de música y danza, lo que muestra la multiplicidad del interés sobre las jornadas, aunque como propuesta de mejora cabría la posibilidad de aumentarla. Este análisis fue posible gracias a los indicadores citados, que evaluaron en un primer grupo la cuantificación de la participación, fue parcial o completa, la tasa de éxito y abandono del seminario, así como los porcentajes de asistencia, recogidas en el formulario de inscripción. En segundo lugar, los indicadores de largo término fueron, por un lado, las entrevistas previas y posteriores a la realización del seminario con las artistas, siempre registradas para su posterior análisis y en forma de encuestas específicas. Por último, la participación de público estaba compuesto por personas provenientes de ámbitos de formación muy diversos: música, danza, artes visuales, literatura, arquitectura, teatro y otras expresiones artísticas. Resulta especialmente significativo que la mayoría de los y las asistentes fueron mujeres en una proporción del 99 por ciento.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós educación.

Adkins Chiti, P. (1995). Las mujeres en la música. Alianza. Bal, M. (2018), The Trade of The Teacher: Visual Thinking with Mieke Bal. Valiz.

Blasco, S. (ed.) (2013). Investigación artística y universidad: Materiales para un debate. Ediciones asimétricas.

Citron, M. (1993). Gender and the Musical Canon. Cambridge University Press. Elkins, J. (2001), Why Art Cannot Be Taught. A Handbook for Art Students. UI Press.

Green, L. (2001). Música, género y educación. Morata.

Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg.

Ramos, P. (2003). Feminismo y música. Introducción crítica. Narcea.

3.1.11 PERCEPCIÓN DEL SESGO DE GÉNERO EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN PSICOLOGÍA.

Susana Barón Vioque (Universidad Complutense de Madrid, España); Cristina Díaz Berciano (Centro de Enseñanza Superior Cardenal Cisneros, España)

Resumen y palabras clave:

En un contexto mayoritariamente femenino, como es el de las enseñanzas universitarias del área de la Psicología, analizamos en este estudio las posibles discrepancias entre los datos de distribución por sexos de los docentes, investigadores y estudiantes de Psicología y la percepción subjetiva de esta distribución por parte de la propia población universitaria implicada. Para ello, se ha aplicado un cuestionario solicitando la estimación del porcentaje de mujeres en el área de la Psicología, tanto en el alumnado, como en distintas figuras docentes y en libros de texto. Los datos de los cuestionarios indican una percepción muy ajustada de la distribución real por sexos, excepto en el caso de los catedráticos/as, observándose una sobreestimación del porcentaje de mujeres en esta figura universitaria, y en el caso de los profesores con contratos temporales (el otro extremo de la jerarquía universitaria) se observa infraestimación del mismo.

Psicología; techo de cristal; género; mujeres

Introducción

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo que regula la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, considera como una herramienta los denominados Planes de Igualdad. Con éstos se pretende la eliminación de la discriminación por razón de sexo/género.

En la Universidad Complutense de Madrid (UCM), se está implementando el II Plan de igualdad UCM (2022-2026), que tiene como marco de referencia principal la citada ley., destacando que en su art. 51 hace referencia a los criterios de actuación de la administración pública en relación a: a) acceso al empleo público b) desarrollo de la carrera profesional, c) la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, d) fomento de la formación en igualdad, d) equiparación por sexos/género en la composición de los órganos de selección y valoración, e) adopción de medidas de protección ante el acoso sexual y al acoso por razón de sexo, a la eliminación de cualquier discriminación retributiva por razón de sexo y a la evaluación periódica de la efectividad del principio de igualdad.

El Plan de Igualdad (UCM) señalaba que la brecha salarial del PDI (2020) era de 8,3%, porcentaje superior a la brecha salarial global para el conjunto de la UCM (3,7%). identificando que esto es causado en fuerte medida por la presencia de una representación fundamentalmente masculina en el cuerpo de catedráticos/as. Asimismo, resalta que el 60% de la producción científica corresponde a los varones del PDI. En este estudio nos planteamos si estos datos son conocidos y/o compartidos por la comunidad educativa vinculado a la Psicología de la UCM.

En la época de la post verdad, compartimos con el II Plan de igualdad, la necesidad de un análisis exhaustivo de los datos en función del género. Esto parece el primer paso para un análisis de la (des)igualdades, pero tan necesario como este paso es la difusión de estos datos y el análisis de las creencias/actitudes sobre esas desigualdades. Si nos ceñimos a una reflexión sobre la carrera de Psicología en la UCM, conceptos como “techo de cristal” o “feminización del trabajo” pudieran parecer alejados de la realidad sociológica de la psicología actual, ya que parece es un ámbito predominantemente femenino. Nos planteamos si estos datos generales, serán extrapolables a las carreras predominantemente feminizadas, como es la Psicología.

En términos de Rott (1994) “la feminización del trabajo” mostraría situaciones desfavorables de vida que se reproducen como formas naturalizadas. Estos conceptos pudieran parecer poco aplicables a entornos de privilegio tales como población estudiante universitaria o profesional vinculada a la psicología.

Podríamos encontrarnos con un efecto de discriminación hacia los hombres al ser, la Psicología, una disciplina mayoritariamente femenina. Podría producirse un efecto de cierre social de género (impedimentos que restringen el acceso de las mujeres a ocupaciones mayoritariamente masculinas). Ibáñez et al. (2022) estudian ámbitos muy masculinizados como son: la informática, las mecánicas en pequeños talleres mecánicos, oficiales de construcción, estibadores portuarios, maquinistas de tren, pilotos de aviación comercial y Policías Nacionales. En su investigación, señalan que las imágenes estereotipadas de las ocupaciones son el mecanismo de cierre que comparten todos los casos analizados. ¿Podría existir un mecanismo similar en Psicología?, es decir en una profesión fuertemente feminizada, ¿existirá un impedimento para los factores citados en el artículo 51(citado anteriormente) que dificulte el acceso a los varones?

En el año 2000, se formó en la APA un grupo para evaluar el papel de las mujeres en la Academia. Encontraron una prevalencia masculina entre los miembros de la academia doctores y una minoría de mujeres en departamentos de doctorado y máster (excepto en áreas más “femeninas”, como la Psicología Educativa. Aunque su número está aumentando, las mujeres siguen infrarrepresentadas entre profesores a tiempo completo y en puestos de gobierno. Respecto a las publicaciones especializadas, se observa una menor productividad en las mujeres, y un menor porcentaje de artículos en los que el primer autor es una mujer (Kite et al., 2001). Aunque la proporción de mujeres revisoras ha aumentado considerablemente, no la composición de los consejos editoriales de las revistas, siendo los editores principalmente varones (Fouad et al., 2000), El mismo resultado se observa respecto a los premios de reconocimiento profesional (menor del 15%), o la composición de los académicos de las principales sociedades de psicología. Incluso los premios más prestigiosos poseen el nombre de reconocidos psicólogos varones (Vaid y Geraci, 2016). Entre los 200 psicólogos más eminentes de la era moderna, tan solo 14 son mujeres, aunque cabe señalar que el porcentaje ha ido aumentando ligeramente a través de las generaciones (Diener et al., 2014).

Objetivos

Por lo anteriormente expuesto, creemos interesante realizar una mirada a la distribución de los diferentes roles por género en la Facultad de Psicología, así como la percepción o creencias de esa distribución por sexos. Asumimos que, como ocurre en otras áreas de la ciencia, se observará

una disminución en el porcentaje de mujeres según ascendemos en la jerarquía universitaria, pero buscamos constatar si esa distribución es percibida objetivamente por la población implicada.

Metodología

Realizamos un cuestionario dirigido a población universitaria en el ámbito de la Psicología para preguntarles sobre la estimación de la presencia de las mujeres en diferentes ámbitos: autoras referenciadas en los libros de texto estudiantes de grado, estudiantes de doctorado, profesorado con la categoría "Catedrática", profesorado funcionario, profesorado no funcionario con contrato indefinido, y profesorado con contrato temporal. El cuestionario se aplicó a través de Google Forms, seleccionando solamente participantes con estudios de Psicología, finalizados o no. Los participantes, después de rellenar datos referidos a su edad, sexo que figura en el DNI, estudios de Psicología y condición profesional, debían estimar el porcentaje de mujeres (mediante un número del 0 al 100) en las categorías: autores referenciados en libros de texto de Psicología Básica, estudiantes de grado, estudiantes de doctorado, profesorado universitario perteneciente a la categoría "Catedrático/a", profesorado universitario funcionario, profesorado universitario con contrato indefinido (no funcionario), y profesorado universitario con contrato temporal.

Con el fin de contrastar dichas estimaciones, se solicitaron los datos a la facultad de psicología de la UCM respecto a matriculación de alumnado y a distribución del profesorado. Además, se contabilizó el porcentaje de mujeres de los autores referenciados en dos libros de texto utilizados en asignaturas troncales de Psicología Básica impartidas en primer curso del grado (Psicología del Aprendizaje y Psicología de la Atención).

Resultados y discusión.

Recibimos 167 cuestionarios válidos. La media de edad de los participantes fue de 23,17 años (DT=10,14). De esta muestra, 146 eran estudiantes, 8 profesionales de la Psicología, 13 docentes. Todos, excepto 3 de los participantes tenían su lugar de trabajo/estudio en la Comunidad de Madrid, y respecto al sexo de los participantes, 32 eran hombres y 135 mujeres.

Los datos proporcionados por la matrícula de la Facultad de Psicología de la UCM en este curso 2022/23 se distribuye entre los alumnos de grado con un 17,5% de hombres, un 82,2% mujer y un 0,2 de personas no binarias, respecto a un total de 2071. Por lo tanto, nos encontramos con una población de grado con una gran mayoría femenina. La estimación realizada se ajusta enormemente a la realidad, ya que estimaron que el 81% de los estudiantes de grado son mujeres (Tabla 1). En cuanto a los estudiantes de doctorado (140) nos encontramos con una mayoría femenina más ajustada, ya que encontramos un 70% mujeres frente al 30% hombres. La estimación realizada sobre el porcentaje de presencia de la mujer en los estudios de doctorado fue de 68%. El número total de profesores es de 282, y como podemos ver en la tabla 1, las estimaciones realizadas son bastante ajustadas a los datos estadísticos, excepto en la categoría catedrático/a, que no alcanza el 23% de presencia femenina, y es estimada en un

50,10%, así como en la valoración de profesorado universitario con contrato temporal en el que las mujeres representan el 69,70%, y es estimada con un 52,78%.

Tabla 1

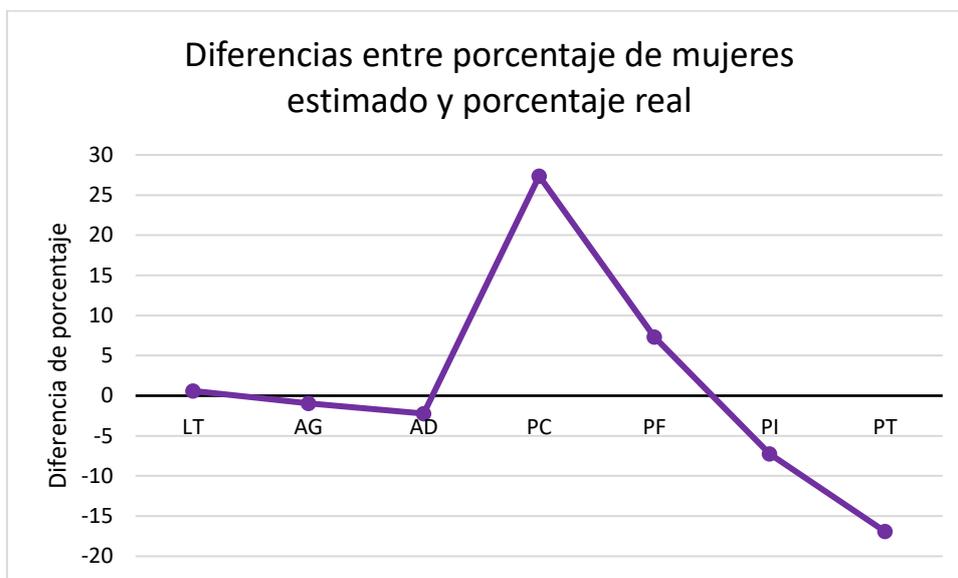
Comparación entre la estimación y la realidad del porcentaje de mujeres en diferentes roles del ámbito universitario en Psicología

Categoría	Media estimada % mujeres	Datos UCM % mujeres
Autores citados en referencias de los manuales de Psicología Básica	28,84% (DT=19,17)	28,22%
Estudiantes de Grado	81,23% (DT=10,53)	82,2%
Estudiantes de doctorado	67,79% (DT=19,79)	70%
Profesorado universitario en la categoría "Catedrático"	50,10% (DT=21,34)	22,73%
Profesorado universitario funcionario	55,51% (DT=18,53)	48,19%
Profesorado universitario con contrato indefinido (no funcionario)	51,57% (DT=17,30)	58,82%
Profesorado universitario con contrato temporal	52,78% (DT=20,39)	69,70%

Estimamos peor tanto en los puestos docentes más precarios (contrato temporal) como en los más prestigiosos (catedrático), presentando un error que minimiza las diferencias obtenidas en las que claramente hay una infrarrepresentación femenina en la categoría más prestigiosa y remunerada, frente a una sobrerrepresentación en los puestos más precarios o temporales (ver Figura 1). Estos datos nos indican que la población universitaria percibe esta disminución de la representación femenina cuando el rol cambia de estudiante a profesor/a, asumiendo que pasa de un 80% (70% en doctorado) a ser aproximadamente la mitad de mujeres entre el profesorado, pero no perciben esa modulación jerárquica en la distribución.

Figura 1

Diferencia entre el porcentaje de mujeres percibido y el porcentaje existente en distintos ámbitos de la docencia universitaria en Psicología



Nota. Se representa el porcentaje real en la Universidad Complutense de Madrid menos el promedio del porcentaje estimado por los participantes). Los valores positivos indican sobreestimación y los negativos infraestimación. LT=libros de texto, AG=alumnado de grado, AD=alumnado de doctorado, PC=profesorado “catedrático”, PF=profesorado funcionario, PI=profesorado con contrato indefinido, PT=profesorado con contrato temporal.

La perspectiva transversal de género en la docencia universitaria implica la formación del profesorado, la revisión de los contenidos de la materia, evitar los sesgos e incorporar esta perspectiva a la naturaleza específica de la materia. Las medidas del II Plan de Igualdad en el ámbito de la investigación facilitarán la incorporación de mujeres a los equipos de investigación. Esto nos ha llevado a la reflexión de cuantificar la presencia que hay en las materias que impartimos de las mujeres investigadoras. Para ello hemos analizado las autoras que están presentes en las referencias de dos de nuestras asignaturas troncales: Psicología de la Atención (277 hombres y 119 mujeres) y Psicología del Aprendizaje (280 hombres y 100 mujeres). Encontramos que, del conjunto de las referencias citadas, las mujeres suponen el 28,22% de las mismas, lo que es estimado de forma muy ajustada en el cuestionario.

La representación, por tanto, de la producción científica por parte de las mujeres, está muy por debajo de la representación femenina de los estudiantes de psicología. Un debate interesante se centra en identificar las variables que lejos de producirse un cierre social de género hacia los hombres en un entorno mayoritariamente femenino, encontramos que los puestos de trabajo de mayor privilegio están ocupados mayoritariamente por hombres, y la precariedad laboral docente está ocupada fundamentalmente por mujeres. Diferencias que no son percibidas con la magnitud que los datos plasman. No obstante, esta es una breve aproximación al estudio de las diferencias por género en psicología, que exige de un estudio de mayor profundidad que puedan demostrar si estas evidencias son representativas y si reflejan una situación de (des)igualdad sexo-genérica.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Para Gruber et al. (2021) el avance de las mujeres en la ciencia psicológica depende de la adopción de medidas, como formar comités de selección para plazas, simposios, etc. equitativos, abordar la brecha salarial y el conflicto entre trabajo y familia, igualar la realización de tareas administrativas e incentivarlas (ya que las mujeres realizan más y menos valoradas a efectos de promoción), desarrollar estrategias para reducir el sesgo de género y su influencia en la promoción (por ejemplo por el efecto de la evaluación sesgada de los alumnos), tutorización de mujeres por otras mujeres para promover la existencia de modelos femeninos, y abordar e intentar eliminar el acoso. Las mujeres que aspiren a la eminencia científica deben concienciarse sobre cómo les afecta la brecha de género, y presentar solicitudes y subvenciones, colaborar con colegas con talento, evitar tareas excesivas de enseñanza y servicio, y citar libremente su propio trabajo, ya que se observa, incluso, una menor prevalencia de las autocitas en las mujeres que en los hombres (Eagly y Miller, 2016).

Referencias bibliográficas

- Diener, E., Oishi, S., & Park, J. (2014). An incomplete list of eminent psychologists of the modern era. *Archives of Scientific Psychology*, 2(1), 20-31. <https://doi.org/10.1037/arc0000006>
- Eagly, A. H., & Miller, D. I. (2016). Scientific Eminence: Where Are the Women? *Perspectives on Psychological Science*, 11(6), 899-904. <https://doi.org/10.1177/1745691616663918>
- Fouad, N., Brehm, S., Hall, C. I., Kite, M. E., Hyde, J. S., Russo, N. F., Astin, H. S., Katz, P., Keita, G. P., & Pion, G. (s. f.). *BBAACCKK Task Force on Women in Academe*, 65.
- Gruber, J., Mendle, J., Lindquist, K. A., Schmader, T., Clark, L. A., Bliss-Moreau, E., Akinola, M., Atlas, L., Barch, D. M., Barrett, L. F., Borelli, J. L., Brannon, T. N., Bunge, S. A., Campos, B., Cantlon, J., Carter, R., Carter-Sowell, A. R., Chen, S., Craske, M. G., ... Williams, L. A. (2021). The Future of Women in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 483-516. <https://doi.org/10.1177/1745691620952789>
- Ibáñez, M., Mingo, E. G., & Aguado, E. (2022). Mujeres en mundos de hombres: segregación ocupacional de género y mecanismos de cierre social de acceso en profesiones de dominación masculina. *Sociología del Trabajo*, 101, 329-343.
- Kite, M. E., Russo, N. F., Brehm, S. S., Fouad, N. A., Hall, C. C. I., Hyde, J. S., & Keita, G. P. (2001). Women Psychologists in Academe. *American Psychologist*, 19.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de Jefatura del Estado. BOE (Boletín Oficial del Estado), 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645.
- Rott, R. (1994). Familienformen und Geschlechterbeziehungen. *Brasilien heute: Politik, Wirtschaft, Kultur*, 53, 112.
- Universidad Complutense de Madrid (25 de marzo de 2023). *II Plan de igualdad de la UCM*. <https://www.ucm.es/unidadeigualdad/ii-plan-de-igualdad>
- Vaid, J., & Geraci, L. (2016). V. An examination of women's professional visibility in cognitive psychology. *Feminism & Psychology*, 26(3), 292-319. <https://doi.org/10.1177/0959353516641139>

3.1.12 MIRADAS A LA PARTICIPACIÓN Y EL GÉNERO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Irene Martínez Martín (UCM, España); Irene Solbes Canales (UCM, España);

Resumen y palabras clave:

Esta comunicación presenta el libro “Miradas a la participación y el género en las aulas universitarias” derivado de un proyecto de observación del estudiantado y que pone el foco en las dinámicas de participación en las aulas desde un enfoque de género. Nos fijamos en las narrativas de los y las docentes al interpelar la participación y en quiénes participan, cómo participan, cuándo participan y qué rol ocupa el o la docente en todo este proceso. La normativa actual del espacio de educación superior europeo y las competencias transversales de las universidades abogan por modelos de enseñanza y aprendizaje activos y desde miradas de género. Esta comunicación pone en el centro los relatos y sentires del alumnado y del profesorado en torno a la participación desde una perspectiva de género. Se mira a la participación y el género desde posturas reflexivas, compartiendo dudas, contradicciones, aciertos, retos, resistencias y aprendizajes. Como propuesta desde las pedagogías feministas se apuesta por construir espacios de confianza en las aulas. Si apostamos por un enfoque de derechos y si queremos ciudadanía comprometidas con el bien común, necesitamos universidades implicadas y aulas participativas.

Participación, género, universidad, profesorado

Introducción

¿Cuál es el sentido de la Universidad pública? ¿Qué esperan los y las estudiantes de su paso por las aulas universitarias? ¿Y, los y las docentes? ¿Es la Universidad responsable en la formación de ciudadanía crítica o, únicamente, transfiere contenidos expertos en cada una de las áreas del saber? ¿Son las aulas participativas una prioridad y una necesidad en la formación universitaria? Estas y otras preguntas abren el libro que presentamos. Estamos ante un libro que parte de la construcción colectiva de saberes y experiencias, con todos ellos se ha construido una guía docente que pone en el centro los sentires y las narrativas docentes y del estudiantado en torno a la participación en las aulas desde un enfoque de género. Se ha partido de reflexiones críticas, de preocupaciones habituales, de contradicciones que aparecen en el día a día de las aulas, de intereses por mejorar la labor docente, de análisis de cuestionarios a estudiantes y de diálogos entre docentes y estudiantes.

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación, financiado por el Observatorio del Estudiante (en adelante POE), que nace de los resultados obtenidos en los proyectos de

innovación docente de las convocatorias (2019-2021)¹⁵ y del proyecto SUPERA (H2020)¹⁶ de la UCM donde se constató una participación del estudiantado en las clases bastante escasa y con sesgos de género clásicos, añadiendo la dificultad de los medios on-line. Este POE busca analizar las dinámicas de participación que suceden en las aulas universitarias teniendo en cuenta un enfoque de género y de diversidades, desde la mirada y las opiniones del estudiantado y del profesorado, también, enfrentando ambas miradas.

Objetivos

El citado POE ha buscado dar respuesta a preguntas más concretas que se van respondiendo en los diferentes capítulos del libro: ¿Cómo entendemos la participación en las aulas universitarias? ¿Qué cultura de participación tiene el profesorado universitario y cómo se relaciona con las metodologías docentes en el aula? ¿Existe una participación igualitaria en las aulas? ¿Qué percepciones de la propia participación tiene el estudiantado y el profesorado? ¿Cómo podemos mejorar las dinámicas y metodologías de aula para fomentar una participación en clave de género y diversidades? Los objetivos que se han cumplido para dar respuesta a estas cuestiones, son: en primer lugar, analizar las percepciones en torno a la participación en las aulas universitarias del alumnado y del profesorado; en segundo lugar, visibilizar las dinámicas de participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y, por último, poner en diálogo las percepciones en torno a la participación de estudiantes y docentes para la transformación de la docencia universitaria desde una mirada de género.

Metodología

Se realiza una metodología mixta dentro de un paradigma de investigación crítico y emancipador que busca el cuestionamiento de una realidad concreta para su transformación y mejora desde la práctica. El diseño metodológico se basa en técnicas de investigación-acción-participativa y se ha estructurado en 4 fases (independientemente de si la asignatura se celebra en el 1º o 2º cuatrimestre). La primera fase focalizó el trabajo con el estamento docente, primero a través de una sesión formativa para conocer diversas técnicas con el fin de promover la participación. En un segundo encuentro, se trató de poner en común y consensuar qué entendemos por participación y su fomento en las aulas universitarias. En este segundo encuentro también se formó un grupo para el diseño del cuestionario para el alumnado y posterior validación por personas expertas y su aprobación por el Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid. Durante la siguiente fase la principal labor fue la difusión del cuestionario en los diferentes grupos y asignaturas de los y las docentes participantes de las diferentes facultades de la UCM.

¹⁵ Proyecto de innovación UCM, Motivar la participación activa e igualitaria en las metodologías docentes online desde un enfoque de género. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/66338/>

¹⁶ Proyecto europeo **SUPERA Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia** (Apoyando la Promoción de la Igualdad en el ámbito académico y de investigación) <https://www.ucm.es/supera/proyectosupera>.

La tercera fase comenzó con el trabajo de análisis, por otro grupo de trabajo del equipo, tanto cualitativo y cuantitativo de las respuestas obtenidas, utilizando la herramienta SPSS para las respuestas cuantitativas y un análisis comparado para las cualitativas. Posteriormente, los resultados obtenidos se pusieron en común con el resto del equipo. En esta misma fase, y con algunas de las conclusiones sacadas de los cuestionarios, se desarrolló el protocolo de observación para la realización de observaciones participantes en diferentes sesiones y asignaturas del equipo del proyecto. La última fase del proyecto se cerró con el análisis e informe de las observaciones y una sesión de discusión con el equipo de trabajo del estamento docente donde: se presentaron los resultados del cuestionario y de las observaciones; se trabajó en la triangulación de los resultados de dichos informes; y se elaboraron las conclusiones previas del trabajo con el profesorado.

Tanto el equipo interdisciplinar de docentes (31 docentes) implicados de todas las Facultades de la UCM, como la amplia muestra de estudiantes (707 estudiantes) de todas las áreas de conocimiento, así como el objeto de estudio y sus análisis hacen que este estudio (y sus posteriores acciones) sean uno de los primeros trabajos realizados en España con dichas características, siendo referente en temas de percepciones de la participación desde una perspectiva de género en las aulas universitarias.

Resultados y discusión.

Las narrativas y análisis que se comparten a lo largo de todo el libro se organizan en cuatro grandes ejes o dimensiones de reflexión y acción que parten de las conclusiones del citado POE, estas son: 1) la cultura de participación y docentes implicados y formados; 2) metodologías participativas y espacios físicos flexibles; 3) espacios de confianza y clima de aula; y 4) mirada de género. A continuación, se destacan algunos de los principales resultados derivados de los cuestionarios y debates del profesorado.

La participación en la enseñanza universitaria es un elemento esencial para construir una ciudadanía activa. Si queremos una universidad activa necesitamos aulas participativas para fomentar ciudadanías comprometidas. Esto implica valores cooperativos, comunitarios, críticos y por el bien común, entendiendo la participación como una forma de atraer a los y las estudiantes y dar vida al aula.

A mayor participación, menor necesidad de memorizar y, por lo tanto, un mayor desarrollo de competencias y habilidades que exigen un alto nivel de pensamiento, herramientas comunicativas y de creatividad. Todo ello revierte en la construcción de sociedades más democráticas. Según Ventosa (2016) la participación no es innata y se aprende practicándola, lo que redundaría todavía más en intentar educarla. Todo ello, viene avalado por investigaciones en áreas de la pedagogía, la psicología, la antropología, la sociología, entre otras, donde las metodologías activas ponen en el centro la importancia de la participación en la construcción colectiva de saberes y experiencias (Álvarez, 2017).

Aprendemos en colectivo desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, entonces: ¿cómo definen estudiantes y docentes la participación en las aulas universitarias? Parafraseando un texto de Fernández Enguita (2020) coincidimos en que la participación en educación queda, en muchas ocasiones, vacía de contenido a fuerza de desligarla de todo contexto. Esta investigación y, siguiendo a Fassinger (1995), se pregunta por qué algunos

estudiantes participan en clase diariamente mientras que otros no pronuncian una palabra durante todo el período de una materia. Conforme a los análisis, las variables que influyen en la participación serían principalmente tres: las características de la clase, los rasgos de los y las estudiantes y los rasgos de docentes. También, en esta investigación, se otorga una especial atención a los espacios físicos y simbólicos de nuestras aulas. Se demanda la construcción de espacios de confianza desde miradas de género y de diversidad (Martínez, et al., 2020).

Molini y Sánchez (2019), ponen en valor el rol y estilo docente como una dimensión fundamental para la participación, así queda recogido en nuestro estudio. Estamos de acuerdo en la propuesta de auto-cuestionarnos y evaluar el rol docente desde una mirada reflexiva en el fomento de la participación atendiendo a: lenguajes, metodologías, sistemas de evaluación, uso de recursos, género, entre otros. Todo ello, es objeto de debate y diálogo en toda la investigación.

Por último, otro elemento esencial de esta propuesta es la inclusión de una perspectiva de género en la participación, transversal a todas las demás variables estudiadas. No podemos entender el clima del aula sin un análisis de género, influyen las relaciones entre las personas, las categorías y roles sociales, los centros de poder y cómo se ejercen, las dinámicas de cuidado, los lenguajes, la toma de decisiones, entre otros elementos que intervienen en la construcción de la cohesión grupal. Esencial para promover dinámicas de participación en el aula. Es relevante destacar entre los resultados del proyecto dos niveles de análisis en relación al género: por un lado, la escasa mirada de género en las percepciones (cuestionarios) de los y las estudiantes al no ser conscientes de las desigualdades de género en la participación. Según los y las estudiantes las limitaciones a la participación dependen de cada persona independientemente de los constructos de género; por otro lado, las realidades observadas y narrativas analizadas sí evidencian sesgos claros de género en aspectos relacionados con el reparto de roles en los grupos, los estilos docentes, las metodologías, contenidos y lenguajes, y con la necesidad de construir espacios de confianza, corresponsables y cuidados para el fomento de la implicación y la participación en las aulas y universidades.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Entre las principales conclusiones (Martínez y Sanz, 2023) se considera importante la inclusión de una mirada desde las pedagogías feministas, sin la cual no hay perspectiva de género, que sea capaz de abordar el análisis de las raíces estructurales que generan las desigualdades de participación en el aula teniendo en cuenta toda la complejidad existente.

A lo largo de toda la investigación se observan contradicciones en esta mirada, la percepción habitual es la de negar estas desigualdades alegando motivos individuales (*“no participo porque el profesor no me motiva”, “no participo porque soy tímida”, “no participo porque no controlo el tema”*). Sin embargo, las pedagogías feministas y los feminismos interseccionales nos invitan a reflexionar de manera crítica más allá de los motivos individuales e individualistas. Es decir, aportan un análisis desde la complejidad social estructural atendiendo a todos los elementos que sustentan el sistema patriarcal y apostando por una educación crítica que nos enseñe a mirar el mundo desde lo colectivo, buscando razones y respuestas compartidas a problemáticas comunes. Recordando a bell hooks (2021), necesitamos construir espacios formativos para el intercambio de experiencias y temores y cuestionar la educación bancaria.

Una de las principales propuestas es que no basta con cambiar el contenido del plan de estudios y acumular herramientas, es necesario cambiar hábitos y actitudes, es decir, una verdadera revolución de valores a partir de la formación permanente del profesorado sumando esta perspectiva feminista y participativa.

Otra de las propuestas planteadas da continuidad a este proyecto de observación centrando la mirada en el estudiantado, sus implicaciones y motivaciones para la participación. Es necesario fomentar y construir grupos de confianza feministas en las aulas que sitúen los cuidados en el centro y las relaciones humanas, la gestión emocional, la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia. Todo ello desde el fomento y la facilitación de procesos participativos feministas, corresponsables y sostenibles.

Desde esta mirada de las pedagogías feministas y críticas apostamos por: “construir una Universidad para el Bien Común que nos ayude a imaginar un futuro colectivo desde actos de emancipación; una Universidad que apueste por desaprender todo aquello que nos limita y ayude a entretrejer deseos, experiencias y saberes comunitarios; una Universidad que escucha y dialoga con voces diversas, que cuida y se cuida, sin infantilizar la enseñanza universitaria; una Universidad que, desde una pedagogía crítica, favorezca un aprender a pensar más allá de los límites del sistema hegemónico; una Universidad lenta que permita juntarse para trabajar en equipo, reflexionar y para investigar sobre la propia docencia en todas las áreas y revalorizar esta tarea más allá de la “carga docente” y la mercantilización; una Universidad implicada con el bien común y la justicia social con equidad; y, en definitiva, una Universidad participativa de y para todos, todas y todes” (Martínez y Sanz, 2023, 25).

Referencias bibliográficas.

Álvarez, C. (2017): “¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado”. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112.

Fassinger, P. A. (1995): “Understanding classroom interaction: Students’ and professors’ contributions to students’ silence”. *Journal of Higher Education*, 66, 82-96.

Enguita, F. (2020): “ Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula” *Revista Consejo Escolar del Estado*, 7 (10), 15-30.

Hooks, b. (2021): Enseñar a transgredir, Capitán Swing, Barcelona.

Martínez Martín, I; Rabazas Romero, T; Sanz Simón, C y Resa Ocio, A (2020). *La Investigación participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género*. Tendencias Sociales. Revista de Sociología (6). pp. 111-132. ISSN 2603-8366

Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019): “To encourage the participation in class of university students and evaluate it as objectively as possible.” *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227.

Ventosa, V. J. (2016): *Didáctica de la participación*. Teoría, metodología y práctica. Madrid: Narcea.

3.1.13 LA COEDUCACIÓN A EXAMEN: DESPATRIARCALIZAR Y DESCOLONIZAR LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

María González Suñén (Universidad Complutense de Madrid, España); Irene MartínezMartín (Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen y palabras clave:

El modelo binario-jerárquico marca la relación docentes-alumnado, reproduciendo los atributos y la lógica de la dominación. Partiendo como marco teórico de la coeducación y de las pedagogías críticas-feministas-queer-decoloniales se inicia un estudio cualitativo en la Facultad de Educación UCM combinando análisis de documentación y de discursos con objeto de analizar si la formación inicial del profesorado es reproductora del modelo patriarcal. Dada la ausencia de formación específica y los escasos cambios producidos en dos décadas, el enfoque coeducativo se revela insuficiente y se evidencia la necesidad de promover formas más respetuosas y horizontales de relacionarse con las ideas y las personas. Ante este escenario, las pedagogías feministas contrahegemónicas proponen subvertir las prácticas y relaciones desde el diálogo, la ética del cuidado, los afectos y la investigación-acción participativa, lo que requiere problematizar la figura docente.

Palabras clave: coeducación, pedagogías feministas, formación docente, relación docentes-alumnado.

Introducción

Se parte de los estudios previos sobre coeducación y de su marco legal en España en las últimas décadas. De los estudios, se toman aquellos del ámbito de la educación formal, con especial atención a los referentes a la formación inicial del profesorado. Existe amplia literatura desde el Informe sobre el Estado de la Coeducación (Instituto de la Mujer, 2004), que reveló la falta o escasez de estrategias, herramientas, competencias y contenidos del profesorado para implementar el enfoque coeducativo, lo que refleja resistencias, silencios y carencias.

La evolución de la legislación sobre educación, igualdad de género y libertad sexual ampara y alienta al profesorado para promover nuevas formas de hacer educación que persigan la igualdad efectiva. No obstante, sin una formación directa o específica, la inclusión de la perspectiva de género depende, en gran medida, del interés y compromiso de docentes y centros -lo cual no se da necesariamente- o de la transversalización -lo que tiende a diluirla y relegarla-.

Ante estas dificultades para avanzar en una inclusión real de la perspectiva de género en educación, se toman en cuenta las aportaciones sobre relaciones y prácticas educativas elaboradas desde las pedagogías críticas, feministas, queer y decoloniales.

Desde esta diversidad de latitudes y enfoques que parten de un paradigma crítico, se apunta a la necesidad de subvertir la educación formal a través de contra-narrativas pedagógicas surgidas de la investigación-acción participativa, el diálogo de saberes y una revolución de los afectos que parta de la ética del cuidado. No es suficiente con transformar los contenidos, es necesario reflexionar sobre la manera en que el poder se construye y reproduce dentro del aula a través de nuestra forma de relacionarnos con las personas y las ideas. ¿En qué categorías, nociones y valores se basa la relación docentes-alumnado y cómo influye en la construcción de la identidad? ¿Cómo se trabaja la "coeducación" y la igualdad de género en la formación inicial docente? ¿Qué facilitadores y resistencias existen al abordaje del género y de la igualdad en la formación docente? ¿Es necesario subvertir las relaciones y prácticas educativas? ¿Cómo co-construir y practicar una educación y formación docente transformadoras y emancipadoras?

Objetivos

Este estudio tiene como objetivo general analizar desde los principios de las pedagogías feministas si la formación inicial del profesorado es reproductora del modelo binario-jerárquico patriarcal.

Para ello, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

OE.1. Determinar y analizar los fundamentos y efectos de la relación asimétrica-jerárquica docentes-estudiantes.

OE.2. Estudiar con perspectiva de género e interseccional las relaciones de poder y prácticas educativas y la percepción de éstas en la formación inicial docente.

OE.3. Delimitar y analizar los facilitadores y las resistencias -en docentes y alumnado de magisterio- de las cuestiones de género e igualdad en el ámbito educativo.

OE.4. Reflexionar sobre la evolución y el estado actual del enfoque coeducativo y de la perspectiva de género en la formación docente.

OE.5. Visibilizar y poner en valor los saberes y experiencias de las pedagogías críticas, feministas, queer y decoloniales en torno a las relaciones y prácticas educativas, aplicables a la educación formal.

Metodología

Para elaborar el marco teórico se realiza una revisión bibliográfica en torno a:

- 1) Saberes y experiencias contrahegemónicas de las teorías y pedagogías críticas, feministas, queer y decoloniales, atendiendo para la selección de las publicaciones a la presencia de reflexiones sobre las relaciones y prácticas educativas.
- 2) Coeducación y formación inicial docente en España, atendiendo a su evolución legal-conceptual y a los estudios realizados en territorio nacional desde 2004 sobre práctica educativa escolar y/o formación inicial del profesorado.

De la elaboración del marco teórico emergieron las categorías de análisis, provenientes, principalmente, de las pedagogías feministas contrahegemónicas. Éstas son

“interacciones docentes-alumnado recíprocas/dialógicas”, “investigación-acción participativa” y “ética del cuidado”, las cuales requieren del análisis de otras como “autoridad”, “igualdad”, “afectos/emociones” y “coeducación”, entre otras.

Desde estas preguntas y categorías se realiza un estudio cualitativo en la Facultad de Educación UCM de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil y del Máster en Formación del Profesorado, apoyado en los paradigmas de la investigación crítica, feminista, queer y decolonial. Para ello, se llevó a cabo un análisis de documentación -textos legales, planes de estudios, guías docentes y perfiles del PDI- partiendo de unos criterios/descriptores que atendiesen a la presencia del género, la igualdad, las pedagogías contrahegemónicas y las voces femeninas y de otras latitudes en la formación.

Seguidamente se combinó con análisis del discurso- entrevistas abiertas con PDI y grupos focales con alumnado-, apoyado en guías de escucha y codificado con Atlas.ti7 para su triangulación, análisis y discusión. El profesorado fue contactado a partir del análisis de los perfiles, buscando diversidad y heterogeneidad, pero la mayoría de participantes fueron docentes mujeres con un perfil feminista. El alumnado se contactó atendiendo a que terminasen sus estudios el curso 2021-2022 o 2022-2023.

Resultados y discusión.

Se presentan los resultados a partir de triangular las tres fases del estudio, lo que permitió aproximarse a la realidad educativa y a las subjetividades de quienes habitan la Facultad.

El análisis de documentación revela que el amparo e incentivo legal de las pedagogías feministas y la perspectiva de género interseccional en educación (Instituto de las Mujeres, 2022; Jefatura del Estado, 2007), no ha cristalizado en la formación inicial docente. La normativa fomenta la coeducación mediante la modificación del currículum (Jefatura del Estado, 2020), la aplicación de “pedagogías adecuadas para el reconocimiento y respeto” de todas las personas (Comunidad de Madrid, 2016) y la inclusión de contenidos específicos en la formación inicial del profesorado (Jefatura del Estado, 2022). Sin embargo, el género apenas aparece en los planes de estudios y las guías docentes, diluido con categorías como “diversidad” y “ciudadanía” en un objetivo y una competencia transversal. Las bibliografías apenas presentan voces femeninas o contrahegemónicas ni abordan el género.

El análisis de documentación y discursos revela ausencias e incoherencias en el profesorado ligadas a resistencias y falta de cuestionamiento. Es significativo el número de docentes con publicaciones sobre género, pedagogías feministas y queer e igualdad, pero, en muchos casos, dichos saberes no llegan al aula. Clasificando al profesorado en “coeducativo”, “adaptativo” y “resistente” (Rebollo et. al, 2011), es significativo el silencio o rechazo del último a participar en las entrevistas frente a la amplia colaboración del primero, corroborándose que la educación con perspectiva de género

sigue dependiendo del compromiso político individual (Álvarez, 2020; Llos et al., 2022; Resa, 2021; Sanagustín y Moyano, 2019). En esa línea, existe un grupo de docentes -mayormente mujeres- que impulsan metodologías colaborativas y horizontales y proyectos de observación e innovación, abordando directamente la perspectiva de género en la educación formal desde el diálogo, la corresponsabilidad y la investigación-acción participativa.

El análisis de los discursos revela cierta sensibilización del alumnado -principalmente con los estereotipos y roles, las mujeres en la historia y la prevención de la violencia-, pero admiten no saber poner en práctica la coeducación. Tanto docentes como estudiantes perciben unos en otra resistencia a la participación e innovación, revelando tensiones y una cultura de la participación frágil.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Se avanza como conclusiones generales, similarmente a estudios previos, que el enfoque coeducativo es insuficiente para dejar de reproducir el modelo binario-jerárquico patriarcal (Ballarín, 2017; Sequeros, 2022).

El análisis de documentación legal e institucional muestra como el amparo e incentivo a la igualdad sobre el papel no llega a la realidad educativa. La similitud de resultados con los estudios realizados desde 2004 indica que mientras no exista un compromiso directo por parte de las instituciones educativas que se traduzca en modificaciones y acciones concretas para adecuarse a la legislación vigente, la inclusión de la perspectiva de género depende del esfuerzo y compromiso individual de docentes y centros, pues se evidencia que la transversalización es insuficiente (Ballarín, 2017; Sanagustín y Moyano, 2019; Sánchez y Barea, 2019).

La falta de correspondencia en numerosos casos entre la investigación y la práctica docente podrían atribuirse a las exigencias del trabajo académico. No obstante, el creciente interés y la existencia de una red apoyada en epistemologías y haceres feministas suponen un facilitador. Pese a ello, perduran resistencias como la falta de formación, reflexión-crítica y compromiso. La sensibilización y el interés del alumnado son también un facilitador, pero la escasa participación se presenta como gran resistencia.

Ante este escenario, es necesario desarrollar una cultura de la participación apoyada en la mutualidad, subvertir las relaciones y los afectos en el aula y despatriarcalizar y descolonizar la figura docente. Se requieren pedagogías que despatriarcalicen y descolonicen, no sólo los contenidos, sino las relaciones y prácticas educativas, problematizando cómo se reproducen las estructuras de poder en las aulas y cómo influyen en la conformación de las identidades y en la sujeción de los cuerpos. Para ello, las pedagogías feministas decoloniales aportan un contexto epistémico contrahegemónico que sirve de marco para la mejora de la formación docente.

Como principales ejes se parte del diálogo (bell hooks, 1994; Freire, 1968; Segato, 2018)

y de la investigación-acción participativa (Korol, 2016), como vías para cuestionar el conocimiento dominante y su producción (Troncoso et al., 2019), romper con los mandatos de autoridad y excelencia y contribuir al desarrollo de las epistemologías feministas decoloniales. Haceres que fomentan la reciprocidad y el respeto y que ponen en movimiento conocimientos, ideas, experiencias y emociones para la co-construcción de saberes transformadores y emancipatorios (bell hooks, 1994; Korol, 2016). De este modo, también se anula la escisión mente-cuerpo/razón-emociones.

No obstante, para crear un escenario de diálogo y participación colaborativa que valore las emociones y los cuerpos como fuentes de saberes (bell hooks, 1994, 2003), es necesaria una revolución de los afectos (Segato, 2018) basada en la ética del cuidado (Gilligan, 2013) -otros dos ejes cruciales- que fomente el autoconocimiento, la empatía y la corresponsabilidad. Una ética basada en la “mutualidad liberadora” (bell hooks, 2003) “enfatisa la dimensión relacional y colectiva de la vida y promueve la mejora de las condiciones” simbólicas y materiales (Troncoso et al., 2019) al romper con la sujeción de cuerpos e identidades (Trujillo, 2022) y promover la participación equitativa.

Por último, la figura docente, nacida bajo los parámetros patriarcales e inserta en una relación binaria-jerárquica, debe ser problematizada desde el hacer educativo cotidiano para no caer en la reproducción de relaciones de poder y desigualdad que limiten el desarrollo y la existencia de los educandos. “Desarmar la masculinidad” y sus mandatos de autoridad y excelencia (Ranea, 2021) conlleva desarmar la figura docente y abandonar la posición de estatus asegurada por la tradición (bell hooks, 1994).

Las pedagogías feministas y queer decoloniales, como “prácticas encarnadas y afectivas” que “interpelan a las estructuras de poder a través de lo relacional y colectivo” (Troncoso et al., 2019), nos invitan a subvertir desde “las desobediencias posibles” (Segato, 2018) para desplazar y desdibujar los límites simbólicos y materiales bajo los que trabajamos y atrevernos a hacer “otra(s)” educación(es) que permitan la superación progresiva del binarismo jerárquico

Futuros estudios se beneficiarían de incluir observación en las aulas. Asimismo, se invita a incluir una fase de acción que devuelva lo aprendido en forma de diálogo y acciones.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, Marta (2020). La formación inicial en Coeducación de maestros y maestras: Una investigación sobre su aprendizaje en la Universidad de Sevilla. Trabajo de Fin de Máster, Máster en Psicopedagogía. España: Universidad de Sevilla.
<https://hdl.handle.net/11441/109217>

Ballarín, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad?, *Atlánticas*, 2 (1), pp.

7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Estados Unidos: Routledge
- bell hooks (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Estados Unidos: Routledge.
- Comunidad de Madrid (2016). Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid, *BOE*, (169). <https://www.boe.es/boe/dias/2016/07/14/pdfs/BOE-A-2016-6728.pdf>
- Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido (36ª ed.)*. México: Siglo XXI
- Gilligan, Carol (2013). La ética del cuidado, *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, (30). España: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Instituto de la Mujer (2004). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. España: Ministerio de Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/005-situacion.pdf>
- Instituto de las Mujeres (2022). *Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025*. España: Ministerio de Igualdad. https://www.inmujeres.gob.es/elinstituto/PlanesEstrategicos/docs/Plan_Estrategico_2022_2025.pdf
- Jefatura del Estado (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, *BOE*, (71). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), *BOE*, (340). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Jefatura del Estado (2022). Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, *BOE*, (215). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-14630-consolidado.pdf>
- Korol, Claudia (2016). *Pedagogía de las revoluciones*. Argentina: América Libre.
- Llos, Berta, Gavalda, Xènia y Caravaca, Alejandro (2022). Experiencias de coeducación en Cataluña: explorando facilitadores y resistencias, *RESED Revista de Estudios Socioeducativos*, (10). <http://hdl.handle.net/10498/27441>
- Ranea, Beatriz (2021). *Desarmar la masculinidad*. España: Catarata.
- Rebollo, M^a A., García, Rafael, Piedra, Joaquín y Vega, Luisa (2011). Diagnóstico de la

- cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad, *Revista de educación*, (355), pp. 421-546. <http://hdl.handle.net/11162/81478>
- Resa, Ainhoa (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Sanagustín, Lucía y Moyano, Nieves (2019). Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón, *Forum Aragón*, (26), pp. 24-27. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2019/03/Forum-Arag%C3%B3n-26-3.pdf#page=24>
- Sánchez, Begoña y Barea, Zulema (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de educación primaria en coeducación, *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 76–92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Segato, Rita L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Argentina: Prometeo.
- Sequeros, Irene (2022). *Coeducación: un análisis de la formación y aplicación en las aulas*. Trabajo de Fin de Grado, Grado en Magisterio Primaria. España: Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/63961>
- Trujillo, Gracia (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. España: Catarata.
- Troncoso, Lelya, Follegati, Luna y Stutzin, Luna (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2019, 56 (1), pp. 1-15. <https://rchd.uc.cl/index.php/pel/article/view/23411/18957>

3.1.14 CALIDAD DE VIDA EN MUJERES CON DISMENORREA EN LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Naia-Entonado, Zeltia (Universidade da Coruña, España); Bello, Olalla (Universidade da Coruña, España)

Resumen y palabras clave:

La dismenorrea, un tipo de dolor crónico cíclico y recurrente, puede afectar a la calidad de vida de las mujeres. Es una de las causas principales de absentismo laboral y/o escolar en mujeres jóvenes.

Para identificar el impacto del dolor menstrual en estudiantes o investigadoras de la Universidade da Coruña, se diseñó un cuestionario autoadministrado online en el que se preguntó sobre distintos aspectos de su vida y la influencia que el dolor menstrual podía tener. Participaron 736 mujeres, obteniendo un total de 216 respuestas válidas (que cumplieron los criterios de inclusión). En relación a la calidad de vida, se concluyó que a pesar de que las mujeres no habían indicado un elevado absentismo laboral o escolar, sí dejaban de hacer sus actividades habituales a consecuencia del dolor menstrual.

Dysmenorrhea, quality of life, physiotherapy, women

Introducción

La dismenorrea es el dolor menstrual patológico, pélvico y recurrente, asociado al ciclo menstrual; su característica principal es el dolor pélvico¹⁻⁸. Supone un desafío de salud pública y económico debido a la elevada prevalencia y a la pérdida de productividad laboral y escolar que acarrea⁸⁻¹⁴. Es una de las causas principal de absentismo laboral y/o escolar en mujeres jóvenes, que afecta a su calidad de vida y genera discapacidad¹⁵. Supone un desafío de salud pública y económico debido a la elevada prevalencia y a la pérdida de productividad laboral y escolar que acarrea⁸⁻¹⁴. En cuanto a la carga global de la dismenorrea, medida como años vividos con discapacidad (*Years Lived with Disability* - YLD), ésta es una de las 50 principales patologías que generan mayor discapacidad y afectan a un solo sexo¹⁶.

La DP puede tener un impacto negativo en múltiples aspectos de la vida personal de las mujeres, incluyendo relaciones familiares, personales, desarrollo escolar o profesional y actividades sociales o recreativas^{17,18}. Por ejemplo, puede ir asociada a una reducción en la calidad del sueño, cambios de humor, reducción de la actividad física, aumento de la sensibilidad a estímulos doloroso y de la comorbilidad en asociación con dolor pélvico crónico^{7,11,17,19-29}. Para valorar este impacto, se diseñó un cuestionario autoadministrado online, destinado a las estudiantes o investigadoras de la Universidade da Coruña con dismenorrea. En él, se incluyeron preguntas sobre la calidad de vida.

Objetivos

Identificar la afectación en la calidad de vida de las mujeres con dismenorrea primaria en la Universidade da Coruña.

Metodología

Se diseñó un cuestionario autoadministrado online, en el que se incluyeron preguntas sobre calidad de vida. Se preguntó sobre el impacto del dolor menstrual en distintos aspectos o actividades durante la vida de las mujeres. Se interpeló sobre el absentismo laboral o escolar y la realización de actividades habituales.

Resultados y discusión.

Se obtuvieron un total de 259 respuestas válidas. 175 mujeres (67,6 %) identificaron que durante el año anterior al momento de cumplimentación del cuestionario, no faltaron a su trabajo o a sus clases debido al dolor menstrual. Pero 184 mujeres el (72,2 % de ellas) indicaron que dejaron de hacer en algún momento, alguna actividad habitual en su vida debido al dolor menstrual (deporte, relaciones familiares, relaciones sexuales, relaciones con compañeros o compañeras, etc.). En la Figura 1 y 2 se observa un gráfico sobre los resultados obtenidos.

Figura 1: Gráfico sobre el absentismo laboral o escolar en el último año

113. En el último año, ¿has tenido que faltar a clase o a tu trabajo debido al dolor menstrual? (0 punto)

[Más detalles](#)



Figura 2: Gráfico sobre actividades habituales que se dejaron de hacer en el último año

114. En el último año, ¿has tenido que dejar de hacer actividades habituales? (Ejemplo: hacer deporte, relaciones sexuales, relaciones familiares, relaciones con compañeros o compañeras, etc.): (0 punto)

[Más detalles](#)



La mayoría de las mujeres, a pesar de que no faltaron a clase, dejaron de hacer sus actividades habituales. Este aspecto concuerda con el estudio de Shimamoto et al. (2021)³⁰ y Abreu-Sánchez et al. (2020)³¹. En ellos, también se indica que las mujeres se ausentan de sus actividades habituales debido al dolor menstrual.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Este cuestionario supuso un acercamiento al impacto de la calidad de vida en estudiantes o investigadoras de la Universidade da Coruña con dismenorrea. Aporta información que se podrá utilizar para diseñar estrategias de intervención o medidas de apoyo a las mujeres que sufren este tipo de dolor crónico.

El diseño de estas estrategias requerirá la colaboración de los equipos directivos de las Universidades y de sus facultades. Para futuras ediciones, se podrá preguntar también sobre la percepción o los sentimientos que este absentismo o la reducción de la actividad genera en las mujeres.

Referencias bibliográficas.

1. Lea RH, Ns GH, Levesque P, Qc R, Lefebvre G, Pinsonneault O. Primary Dysmenhorrea Consensus Guideline. *J Obstet Gynaecol Canada* 2005;49–57.
2. Potur DC, Kömürçü N. The effects of local low-dose heat application on dysmenorrhoea. *J Pediatr Adolesc Gynecol* 2014;27:216–21. doi:10.1016/j.jpog.2013.11.003.
3. Burnett M, Lemyre M. No. 345-Primary Dysmenorrhoea Consensus Guideline. *J Obstet Gynaecol Canada* 2017;39:585–95. doi:10.1016/j.jogc.2016.12.023.
4. Negrill S, LD Dorn, JB Hillman HB. The measurement of menstrual symptoms. *Bone* 2014;23:1–7. doi:10.1038/jid.2014.371.
5. Böttcher B, Gizewski ER, Siedentopf C, Steiger R, Verius M, Riedl D, et al. Behavioural and neural responses to aversive visceral stimuli in women with primary dysmenorrhoea. *Eur J Pain (United Kingdom)* 2019;23:272–84. doi:10.1002/ejp.1302.
6. Brinkert W, Dimcevski G, Arendt-Nielsen L, Drewes AM, Wilder-Smith OHG. Dysmenorrhoea is associated with hypersensitivity in the sigmoid colon and rectum. *Pain* 2007;132:46–51. doi:10.1016/j.pain.2006.12.011.
7. Iacovides S, Avidon I, Baker FC. What we know about primary dysmenorrhoea today: A critical review. *Hum Reprod Update* 2015;21:762–78. doi:10.1093/humupd/dmv039.
8. Dawood M. Primary Dysmenorrhoea. *Advances in pathogenesis and management. Obs Gynecol* 2006;108:428–41.
9. Barcikowska Z, Rajkowska-Labon E, Grzybowska ME, Hansdorfer-Korzon R, Zorena K. Inflammatory markers in dysmenorrhoea and therapeutic options. *Int J Environ Res Public Health* 2020;17:1–14. doi:10.3390/ijerph17041191.
10. Latthe P, Latthe M, Say L, Gülmezoglu M, Khan KS. WHO systematic review of prevalence of chronic pelvic pain: A neglected reproductive health morbidity. *BMC Public Health* 2006;6:1–7. doi:10.1186/1471-2458-6-177.
11. Hailemeskel S, Demissie A, Assefa N. Primary dysmenorrhoea magnitude, associated risk factors, and its effect on academic performance: Evidence from female university students in Ethiopia. *Int J Womens Health* 2016;8:489–96. doi:10.2147/IJWH.S112768.
12. Grandi G, Ferrari S, Xholli A, Cannoletta M, Palma F, Romani C, et al. Prevalence of menstrual pain in young women: What is dysmenorrhoea? *J Pain Res* 2012;5:169–74. doi:10.2147/JPR.S30602.
13. Ju H, Jones M, Mishra G. The prevalence and risk factors of dysmenorrhoea. *Epidemiol Rev*

- 2014;36:104–13. doi:10.1093/epirev/mxt009.
14. Abu Helwa HA, Mitaeb AA, Al-Hamshri S, Sweileh WM. Prevalence of dysmenorrhea and predictors of its pain intensity among Palestinian female university students. *BMC Womens Health* 2018;18:1–11. doi:10.1186/s12905-018-0516-1.
 15. Hu Z, Tang L, Chen L, Kaminga AC, Xu H. Prevalence and Risk Factors Associated with Primary Dysmenorrhea among Chinese Female University Students: A Cross-sectional Study. *J Pediatr Adolesc Gynecol* 2020;33:15–22. doi:10.1016/j.jpag.2019.09.004.
 16. Reinhart L, Knight W, Roberts L, Mendes C. HHS Public Access Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet* 2012;380:2163–96. doi:10.1016/S0140-6736(12)61729-2.Years.
 17. De Sanctis V, Soliman AT, Elsedfy H, Soliman NA, Elalaily R, El Kholly M. Dysmenorrhea in adolescents and young adults: A review in different countries. *Acta Biomed* 2016;87:233–46.
 18. Fallah F, Mirfeizi M. How is the quality and quantity of primary dysmenorrhea affected by physical exercises? A study among Iranian students. *Int J Women's Heal Reprod Sci* 2018;6:60–6. doi:10.15296/ijwhr.2018.11.
 19. Vos T, Allen C, Arora M, Barber RM, Brown A, Carter A, et al. Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. *Lancet* 2016;388:1545–602. doi:10.1016/S0140-6736(16)31678-6.
 20. Nguyen AM, Humphrey L, Kitchen H, Rehman T, Norquist JM. A qualitative study to develop a patient-reported outcome for dysmenorrhea. *Qual Life Res* 2015;24:181–91. doi:10.1007/s11136-014-0755-z.
 21. Fernández-Martínez E, Abreu-Sánchez A, Velarde-García JF, Iglesias-López MT, Pérez-Corrales J, Palacios-Ceña D. Living with restrictions. The perspective of nursing students with primary dysmenorrhea. *Int J Environ Res Public Health* 2020;17:1–12. doi:10.3390/ijerph17228527.
 22. Pazare S, Sawant L, Ingale S. The Effects of Kinesio Taping and Isometric Exercises on Pain in Primary Dysmenorrhea-A Comparative Study. *Indian J Physiother Occup Ther - An Int J* 2019;13:117–21. doi:10.5958/0973-5674.2019.00145.x.
 23. Tomás-Rodríguez MI, Palazón-Bru A, Martínez-St John DRJ, Navarro-Cremades F, Toledo-Marhuenda J V., Gil-Guillén VF. Factors Associated with Increased Pain in Primary Dysmenorrhea: Analysis Using a Multivariate Ordered Logistic Regression Model. *J Pediatr Adolesc Gynecol* 2017;30:199–202. doi:10.1016/j.jpag.2016.09.007.
 24. Kannan P, Chapple CM, Miller D, Claydon LS, Baxter GD. Menstrual pain and quality of life in women with primary dysmenorrhea: Rationale, design, and interventions of a randomized controlled trial of effects of a treadmill-based exercise intervention. *Contemp Clin Trials* 2015;42:81–9. doi:10.1016/j.cct.2015.03.010.
 25. Bajalan Z, Moafi F, MoradiBaglooei M, Alimoradi Z. Mental health and primary dysmenorrhea: a systematic review. *J Psychosom Obstet Gynecol* 2018;0:1–10. doi:10.1080/0167482X.2018.1470619.
 26. Fernández-Martínez E, Onieva-Zafra MD, Laura Parra-Fernández M. Lifestyle and prevalence of dysmenorrhea among Spanish female university students. *PLoS One* 2018;13:1–11. doi:10.1371/journal.pone.0201894.

27. Matthewman G, Lee A, Kaur JG, Daley AJ. Physical activity for primary dysmenorrhea: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Am J Obstet Gynecol* 2018;219:255.e1-255.e20. doi:10.1016/j.ajog.2018.04.001.
28. Midilli TS, Yasar E, Baysal E. Dysmenorrhea characteristics of female Students of health school and affecting factors and their knowledge and use of complementary and alternative medicine methods. *Holist Nurs Pract* 2015;29:194–204. doi:10.1097/HNP.000000000000091.
29. Han S, Park KS, Lee H, Zhu X, Lee JM, Suh HS. Transcutaneous electrical nerve stimulation (TENS) for pain control in women with primary dysmenorrhoea. *Cochrane Database Syst Rev* 2019;2019:1–15. doi:10.1002/14651858.CD013331.
30. Shimamoto K, Hirano M, Wada-Hiraie O, Goto R, Osuga Y. Examining the association between menstrual symptoms and health-related quality of life among working women in Japan using the EQ-5D. *BMC Womens Health* 2021;21:1–8. doi:10.1186/s12905-021-01462-7.
31. Abreu-Sánchez A, Ruiz-Castillo J, Onieva-Zafra MD, Parra-Fernández ML, Fernández-Martínez E. Interference and impact of dysmenorrhea on the life of Spanish nursing students. *Int J Environ Res Public Health* 2020;17:1–13. doi:10.3390/ijerph17186473.

3.1.15 VALIDEZ DE CONTENIDO Y FIABILIDAD DE UNA ESCALA DE CONCIENCIA DE GÉNERO PARA ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA EN UNA UNIVERSIDAD CATALANA

Marlen Moreno Martínez (Universidad Autónoma de Barcelona, España); Carme Ruiz Bueno (Universidad Autónoma de Barcelona, España)

Resumen y palabras clave:

El género es un determinante social de salud, afecta la presentación de problemas de salud e influye en la atención sanitaria. La falta de conciencia sobre cómo el género influye en la salud puede conducir a desigualdades y sesgos de género en la atención sanitaria con una atención deficiente de pacientes, por lo que se considera importante en el proceso de aprendizaje de disciplinas sanitarias, pero poco se ha investigado entre estudiantes.

El objetivo de este estudio es probar la comprensión de una versión en español de la escala de conciencia de género en medicina Nijmegen (N-GAMS) que evalúa dos componentes actitudinales: la sensibilidad de género e ideología de rol de género para su uso entre estudiantes de fisioterapia en una universidad catalana.

El coeficiente alfa de Cronbach mostró una adecuada consistencia interna, por lo que se puede considerar un cuestionario fiable.

Palabras clave: Desigualdad de Género, Sesgo de género, Sensibilidad de género, Educación.

Introducción

Conocemos que a pesar de la sólida evidencia de que el sexo y el género son factores críticos en la prestación y la práctica de la medicina, la falta de currículo con perspectiva de género en la formación en ciencias de la salud puede perpetuar las desigualdades en la atención sanitaria (Ruiz-Cantero et al., 2019). La cumbre de educación médica sobre sexo y género (2015) planteó una hoja de ruta para la innovación curricular, cuya intención era sentar las bases para dicho plan de estudios. Hubo consenso en que las diferencias basadas en el sexo y el género deberían integrarse en los planes de estudios desde el comienzo de la facultad médica para garantizar que los estudiantes comprendan las ciencias básicas sobre las que se fundamentan esos conceptos (McGregor et al., 2016), a partir de aquí se empieza a diseminar por el resto de las disciplinas de la salud.

Intentando expandir las oportunidades multidisciplinarias de la Salud Basada en Sexo y Género, los líderes de educación para la salud de las principales profesiones sanitarias se reunieron en la Universidad de Utah (2018) en la Cumbre de Educación sobre Sexo y Género en Salud, para promover la inclusión del binomio sexo/género en la educación de los profesionales de la salud y, por tanto, en la futura atención clínica. Se plantearon como objetivos: liderar el cambio curricular organizacional e institucional, crear un plan gradual para la integración del sexo y género, orientar evaluaciones de expertos, obtener acceso a recursos sobre materiales curriculares de sexo/género, mejorar la educación interprofesional a través de un enfoque de sexo/género, e involucrar a docentes de ciencias de la salud (McGregor et al., 2019; Safdar et al., 2019).

En Catalunya, los organismos de acreditación de la educación superior han ordenado la enseñanza de la perspectiva de género a estudiantes universitarios en diferentes disciplinas, un

plan de estudios específico de género debe incorporar asignaturas optativas independientes, como un plan de estudios interdisciplinario o transversal, pero ha habido una orientación limitada para los educadores sobre qué o cómo enseñar y cómo evaluar la competencia (AQU, 2016).

En el ámbito de la fisioterapia, algunas autoras han identificado que existe poco conocimiento teórico de género. (Stenberg et al., 2021). La conciencia de género es un requisito previo necesario para la atención sanitaria específica de género, se compone de: la sensibilidad de género, definida como la capacidad de comprender y considerar los factores sociales y culturales implicados en la exclusión y discriminación por razón de género en diversos ámbitos; la ideología del rol de género, representa la actitud de un/a trabajador/a de la salud hacia pacientes y médicos masculinos y femeninos (Verdonk et al., 2008). El género, el origen étnico, edad, educación y el estatus socioeconómico son marcadores sociales identificables que pueden formar la base de estereotipos. Carecer de conciencia de género puede generar sesgos de género y contribuir a una atención deficiente de pacientes por lo que, se considera importante la adquisición de estas competencias durante el proceso de aprendizaje de disciplinas sanitarias, (Rrustemi et al., 2020a), pero pocas investigaciones han planteado una práctica de la fisioterapia sensible al género.

Objetivos

El único instrumento conocido para evaluar la conciencia de género entre estudiantes de profesiones sanitarias se limitaba a la medicina y carecía de una versión en español, por esto se planifica la ejecución de una prueba de validez de contenido por juicio experto y prueba piloto para confirmar la fiabilidad del instrumento.

Se plantean como objetivos: Determinar la validez de contenido del cuestionario por juicio experto y establecer la comprensión y fiabilidad del cuestionario por parte de estudiantes de fisioterapia de una universidad catalana.

Metodología

La metodología se centra en el proceso de validación de contenido a través de juicio experto y un estudio transversal observacional piloto para evaluar la validez de contenido y fiabilidad del cuestionario, entre estudiantes de fisioterapia de la Escuela Universitaria Gimbernat en Catalunya, como parte del proceso de elaboración y validación de instrumentos previstos a emplear en una investigación mayor que, pretende proponer mejoras para una asignatura de tipo optativa llamada Fisioterapia con Perspectiva de Género. El cuestionario permitirá determinar el nivel de conciencia de género, y el grado de consecución de dicha competencia utilizado antes y después entre el alumnado que curse la asignatura.

El instrumento por validar se trata de la escala N-GAMS (Nijmegen Gender Awareness in Medicine Scale) (Verdonk et al., 2008), desarrollada y validada en 2008 por un equipo del Centro Médico Universitario de Holanda, se trata de un cuestionario con tres subpuntuaciones que evalúan la sensibilidad de género, compuesta de 14 ítems; los estereotipos de género hacia pacientes, con 11 ítems y médicos con 7 ítems. Se puntúa mediante una escala del 1= totalmente en desacuerdo al 5= totalmente de acuerdo.

Inicialmente se tradujo al español la escala validada, se realizó una modificación añadiendo un ítem a la tercera subpuntuación, relacionado con el comportamiento sexual inapropiado de

pacientes hacia fisioterapeutas, y se añadieron datos sociodemográficos no descritos en la escala original.

Validez de contenido: se evaluó a través del juicio experto (Cabero-Almenara & Llorente, 2013), enviando el cuestionario vía correo electrónico a siete profesionales del ámbito de la salud, (tres mujeres y cuatro hombres), con experiencia asistencial y docente-investigadora. Se les pidió valorar todos los ítems traducidos, según los criterios de univocidad, pertinencia e importancia (Tejada-Fernández, 2021).

Aplicación piloto: se probó la comprensión de la escala N-GAMS traducida, realizando una prueba piloto, distribuyéndola a estudiantes de fisioterapia matriculados en segundo, tercer y cuarto año, siendo estos criterios de inclusión con la finalidad de que tuvieran un mínimo de experiencia clínica en prácticum. Se optó por una muestra por conveniencia. La captación de participantes se realizó a través de correos electrónicos y presencialmente en diferentes aulas, mediante una breve explicación de la investigadora. Se envió vía correo electrónico a estudiantes de cuarto que habían cursado por la optativa mencionada y, de manera presencial, en formato papel, en aulas de clase, estos fueron recogidos por la investigadora y coordinadores de curso, el plazo máximo de devolución fue de un mes. Se administró la escala al finalizar el primer semestre del año académico 2022-2023 entre noviembre y diciembre.

La prueba piloto reclutó a 41 estudiantes de fisioterapia, se incluyeron 39 en el análisis de confiabilidad por falta de datos de dos participantes. Alrededor del 39% de los estudiantes eran de tercer año, 31% de segundo y 29% de cuarto año. Sus edades oscilaban entre 20 y 28 años ($M = 22,80$; $SD = 4,20$), y la muestra estaba compuesta por 60,9% mujeres y 39,02 % hombres.

Resultados y discusión

Más de $\frac{3}{4}$ de jueces/juezas evaluadoras/as han considerado los ítems de la escala de Conciencia de Género como unívocos y pertinentes. Para el grado de univocidad y pertinencia se empleó el índice de Razón de validez de contenido (RVC) obteniéndose en su mayoría valores entre 0.70 y 1. Un valor por encima de 0.70 se utilizó como criterio para elegir los ítems que deben permanecer en el cuestionario. Los jueces valoraron el grado de importancia de las diferentes preguntas que componen la escala entre 4 y 5 excepto para el segundo subnivel que, oscila entre 3 y 5, superando todos los ítems la media de importancia. Todos los ítems valorados en la categoría importancia también han sido evaluados con el Coeficiente de validez de contenido (CVC) obteniéndose para la mayoría, resultados entre 0.70 y 1. Valores superiores a 0.70 se tomaron en cuenta para elegir los ítems que debían permanecer en el cuestionario, además de un valor de media y desviación estándar de importancia (Pedrosa et al., 2014).

En el proceso de validación de contenido se decidió eliminar el término “médico/a” en aquellos ítems en los que además de mencionar a “médicos/médicas”, también se empleaba el termino “profesionales de la salud” para no generar confusión y, cambiar el término “equidad” por “desigualdad”.

Se decidió modificar los ítems 3 y 8 de la primera subpuntuación; el 7 y 10 de la segunda y el 1 y 2 de la tercera subpuntuación, por no contar con $\frac{3}{4}$ de jueces en la valoración de univocidad, pero si en el de pertinencia, superando la media en la valoración de la categoría importancia.

Se realizó un análisis descriptivo para determinar media y desviación estándar de los datos sociodemográficos de la muestra, así como de los ítems. El análisis de confiabilidad se evaluó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, para cada dimensión, en total 33 ítems

$\alpha = .85$ ($n = 39$), valores entre 0,70 y 0,90 indican buena consistencia interna (Zumbo et al., 2007). Utilizamos SPSS para todos los análisis.

Estos resultados son similares a otros estudios que han validado y adaptado el instrumento en muestras amplias de estudiantes de medicina en Suiza y Portugal (Morais et al., 2020; Rustemi et al., 2020b). Mientras se desarrollaba nuestra prueba piloto, se publicó un estudio que validó y adaptó al español este instrumento en una muestra de profesionales de la salud, enfermería principalmente, sus índices de consistencia interna oscilaron entre .79 y .89 confirmando que, sirve para evaluar el impacto de la inclusión de la dimensión género en la atención sanitaria (Aliri et al., 2022).

Conclusiones y propuestas de mejora

Este estudio permitió la validación de N-GAMS en español, para ser utilizada para los fines de la investigación en la que se enmarca. La escala podría ser utilizada para evaluar cursos de grado o, asignaturas que estén implementando formación relacionada con la perspectiva de género, también para realizar seguimientos después de la incorporación del género en los planes de estudios, con la finalidad de valorar si se están integrando las cuestiones de género y la formación de actitudes, los puntajes obtenidos en esta escala, nos pueden dar una visión de las actitudes del alumnado respecto a los estereotipos y sesgos de género en la atención sanitaria.

Reconocemos como limitaciones que un porcentaje alto de estudiantes habían empezado recientemente el prácticum por lo que no tenían suficiente experiencia en la práctica asistencial. No se realizó una retro-traducción del instrumento.

Se sugiere emplear este instrumento para realizar un diagnóstico del alumnado antes, durante y después de cursar las ciencias básicas en fisioterapia, como en otras disciplinas de la salud, para conocer sus necesidades e implementar estrategias por parte del profesorado que permitan introducir la conciencia de género en sus contenidos, para promoverla, ayudando a identificar estereotipos del alumnado y cómo influyen en su práctica sanitaria y reducir las desigualdades. También podría ser empleado por el profesorado para valorar su autopercepción respecto a esta competencia. Al emplearse para el seguimiento de asignaturas con contenido de género, se propone estratificar los resultados por curso para observar la influencia de la formación en la reducción de estereotipos y sesgos de género a lo largo del grado.

Referencias bibliográficas

- Aliri, J., Prego-Jimenez, S., Goñi-Balentziaga, O., Pereda-Pereda, E., Perez-Tejada, J., & Labaka Etxeberria, A. (2022). Gender awareness is also nurses' business: Measuring sensitivity and role ideology towards patients. *Journal of Nursing Management*, 30(8), 4409-4418. <https://doi.org/10.1111/jonm.13866>
- AQU. (2016). *Marc General per a la Incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. 73. https://www.aqu.cat/doc/doc_19381922_1.pdf
- Cabero-Almenara, J., & Llorente, C. (2013). La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) The expert ' s judgment application as a technic evaluate Information and Communication Technology (ICT). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.

- McGregor, A. J., Chin, E. L., Rojek, M. K., Digre, K. B., Lopez, A. M., Jenkins, K., Johnston, L., & Jenkins, M. (2019). Sex and Gender Health Education Summit: Advancing Curricula Through a Multidisciplinary Lens. *Journal of Women's Health, 28*(12), 1728-1736. <https://doi.org/10.1089/jwh.2018.7301>
- McGregor, A. J., Núñez, A., Barron, R., Casanova, R., & Chin, E. lo. (2016). Workshop summaries from the 2015 Sex and Gender Medical Education Summit: utilization of sex and gender based medical education resources and creating student competencies. *Biology of Sex Differences, 7*(S1), 43. <https://doi.org/10.1186/s13293-016-0092-8>
- Morais, R., Bernardes, S. F., & Verdonk, P. (2020). Gender awareness in medicine: adaptation and validation of the Nijmegen Gender Awareness in Medicine Scale to the Portuguese population (N-GAMS). *Advances in Health Sciences Education, 25*(2), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09936-y>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica, 10*(2), 3. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Rrustemi, I., Locatelli, I., Schwarz, J., Lagro-Janssen, T., Fauvel, A., & Clair, C. (2020a). Gender awareness among medical students in a Swiss University. *BMC Medical Education, 20*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02037-0>
- Rrustemi, I., Locatelli, I., Schwarz, J., Lagro-Janssen, T., Fauvel, A., & Clair, C. (2020b). Gender awareness among medical students in a Swiss University. *BMC Medical Education, 20*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02037-0>
- Ruiz-Cantero, M. T., Tomás-Aznar, C., Rodríguez-Jaume, M. J., Pérez-Sedeño, E., & Gasch-Gallén, Á. (2019). Agenda de género en la formación en ciencias de la salud: experiencias internacionales para reducir tiempos en España. *Gaceta Sanitaria, 33*(5), 485-490. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.010>
- Safdar, B., Jarman, A. F., Barron, R., Gouger, D. H., Wiskel, T., & McGregor, A. J. (2019). Integrating Sex and Gender into an Interprofessional Curriculum: Workshop Proceedings from the 2018 Sex and Gender Health Education Summit. *Journal of Women's Health, 28*(12), 1737-1742. <https://doi.org/10.1089/jwh.2018.7339>
- Stenberg, G., Fjellman-Wiklund, A., Strömbäck, M., Eskilsson, T., From, C., Enberg, B., & Wiklund, M. (2021). Gender matters in physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice, 00*(00), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09593985.2021.1970867>
- Tejada-Fernández, J. (2021). *Ficha técnica: La Validez de Contenido por Juicio Experto* (pp. 1-12). Grupo CIFO.
- Verdonk, P., Benschop, Y. W. M., De Haes, H. C. J. M., & Lagro-Janssen, T. L. M. (2008). Medical students' gender awareness: Construction of the Nijmegen gender awareness in medicine scale (N-GAMS). *Sex Roles, 58*(3-4), 222-234. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9326-x>

Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

3.1.16 LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LEGISLACIÓN

Beatriz Blanco Martín (Universidad de Valladolid); Carolina Hamodi Galán (Universidad de Valladolid)

Resumen:

Actualmente, existe un gran avance en la normativa de igualdad de género y su aplicación en las Universidades. Sin embargo, siguen existiendo desigualdades entre mujeres y hombres. En el presente trabajo se marca como objeto el estudio la recopilación y el análisis de la legislación española que implica a las Universidades en materia relacionada con la igualdad de género. Para ello, se utiliza una metodología de revisión y análisis legislativo a nivel nacional en España. Como principales resultados se evidencian los importantes y necesarios cambios legislativos en materia de igualdad y la adaptación que han realizado las universidades. Sin embargo, muestra que siguen existiendo asuntos pendientes que deben ser solucionados.

Palabras clave: Igualdad de género, Universidad, legislación.

Introducción:

La presente investigación surge a raíz de la persistente desigualdad de género que existe actualmente en las universidades españolas y los aspectos pendientes que quedan de resolver. Es cierto, que hoy en día se contempla un verdadero y necesario avance en tema de igualdad respecto a las décadas pasadas. Además, la mayoría de las universidades españolas van adaptándose a dichos cambios, según sugiere la normativa en cada momento. Asimismo, estas instituciones muestran interés en realizar las medidas oportunas con el fin de conseguir uno de los objetivos propuestos por la sociedad hoy en día: la real y efectiva igualdad de género. Sin embargo, diversos estudios (Soto Arteaga et al., 2019) muestran que, si bien es cierto que las universidades públicas españolas se han implicado en gran medida en las políticas de igualdad, incluso previamente a la entrada en vigor de las leyes, las universidades privadas lo hacen en menor medida. Además, también se puede identificar ciertas barreras que dificultan el alcance de una real y efectiva igualdad entre mujeres y hombres en las universidades, como puede ser la falta de sensibilización y actuación por parte de los consejos de gobierno universitarios.

En este contexto histórico, en el que muchas universidades del mundo todavía requieren avanzar en materia de igualdad, se realiza el presente análisis de la legislación vigente con el fin de servir como referencia a otras universidades, además de poner en práctica en las instituciones españolas acciones o medidas que surjan a partir del estudio.

Objetivos:

El objetivo del presente artículo consiste en la recopilación y análisis de la legislación española que implica a las Universidades en materia relacionada con la igualdad de género.

Metodología:

Para el cumplimiento del objetivo propuestos, se ha realizado una recopilación y análisis documental de legislación/normativa nacional que implica a las universidades españolas, mencionando los artículos que lo nombran.

Los criterios de inclusión/exclusión para la selección de los textos han sido los siguientes:

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Leyes o Reales decretos	Otro tipo de normativa
De nivel estatal (España)	De otro nivel (autonómico, local, etc.)
Que habla de igualdad de género, de violencia de género o de acoso sexual y hace alusión al contexto universitario	Que no habla de igualdad de género, ni de violencia de género ni de acoso sexual o que, a pesar de que habla de ello, no hace alusión al contexto universitario
No hace alusión al contexto universitario explícitamente, pero la normativa es aplicable en tanto en cuanto, la Universidad es una institución equiparable a una empresa en términos de requerimientos en el ámbito laboral	No hace alusión al contexto universitario explícitamente y tampoco la normativa es aplicable en tanto en cuanto, la Universidad es una institución equiparable a una empresa en términos de requerimientos en el ámbito laboral

Resultado y discusión:

Los resultados del análisis legislativo se presentan esquemáticamente en la siguiente tabla:

NORMATIVA O CONTEXTO	AVANCES EN MATERIA DE IGUALDAD
Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.	Establece medidas para garantizar la igualdad de género en el contexto universitario, promoviendo la inclusión de la perspectiva de género en la planificación y evaluación de la actividad universitaria, así como la promoción de la participación equilibrada de mujeres y hombres en la vida universitaria y la lucha contra la discriminación por razón de género.

<p>Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p>	<p>Art. 4.7: “Las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.</p> <p>Art 21.3: “Las empresas que formalicen contratos de interinidad, para sustituir a trabajadoras víctimas de violencia de género que hayan suspendido su contrato de trabajo o ejercitado su derecho a la movilidad geográfica o al cambio de centro de trabajo, tendrán derecho a una bonificación del 100 por 100”</p> <p>Art 21.4: “Las ausencias o faltas de puntualidad al trabajo motivadas por la situación física o psicológica derivada de la violencia de género se considerarán justificadas y serán remuneradas”.</p> <p>Art 37.7: “La trabajadora víctima de violencia de género tendrá derecho, para hacer efectiva su protección o su derecho a la asistencia social integral, a la reducción de la jornada de trabajo con disminución proporcional del salario o a la reordenación del tiempo de trabajo”.</p>
<p>Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.</p>	<p>Establece el principio de igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito laboral, incluyendo el acceso al empleo, la formación, la promoción, las condiciones de trabajo, la afiliación sindical y las prestaciones. Establece la necesidad de adoptar medidas específicas en favor de las mujeres para corregir situaciones de desigualdad de hecho. Además, se redactan criterios de actuación para las administraciones públicas, incluyendo la eliminación de cualquier tipo de discriminación en el acceso al empleo público, la conciliación de la vida personal y laboral, la formación en igualdad, la promoción equilibrada de mujeres y hombres en órganos de selección y valoración, la protección contra el acoso sexual y la eliminación de cualquier discriminación retributiva por razón de sexo.</p>
<p>Real Decreto 1619/2012, de 30 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento por el que se regulan las enseñanzas universitarias oficiales de doctorado</p>	<p>Establece medidas para garantizar la igualdad de género en los programas de doctorado, incluyendo la inclusión de perspectivas de género en los contenidos y la promoción de la igualdad de oportunidades en la selección de doctorandos/as.</p>
<p>Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores</p>	<p>Establece la obligación de las empresas (incluidas las universidades) de adoptar medidas para promover la igualdad efectiva de mujeres y hombres en el ámbito laboral.</p>

<p>Real Decreto Ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para la garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo de la ocupación.</p>	<p>Establece medidas urgentes para garantizar la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito laboral. Algunas incluyen la obligación de las empresas de llevar un registro salarial que permita detectar posibles discriminaciones, la promoción de la igualdad en los procesos de selección y promoción, y la eliminación de barreras para la conciliación de la vida laboral y familiar. Además, el decreto establece sanciones en caso de incumplimiento de estas medidas y la creación de una comisión tripartita para el seguimiento y evaluación de su aplicación.</p>
<p>Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo.</p>	<p>Se desarrolla el reglamentario de los planes de igualdad (que afectan también a las universidades), así como su diagnóstico, incluidas las obligaciones de registro, depósito y acceso.”</p>
<p>Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre, de igualdad retributiva entre mujeres y hombres</p>	<p>Las empresas de más de 50 trabajadores (universidades incluidas) deben llevar a cabo una auditoría retributiva que analice las posibles discriminaciones salariales por razón de género. Además, deben elaborar un registro salarial que refleje los salarios de todos los trabajadores, con desglose por sexo, categoría profesional y antigüedad, entre otros factores. El objetivo es detectar y corregir las desigualdades salariales por razón de género. El decreto también establece la obligación de negociar planes de igualdad en empresas de más de 100 trabajadores y sanciones en caso de incumplimiento.</p>
<p>Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual.</p>	<p>Las administraciones educativas promoverán la aplicación, permanente actualización y difusión de protocolos que contengan pautas de actuación para la prevención, detección y erradicación de las violencias sexuales en el ámbito educativo, tanto público como privado, y para cada uno de los niveles educativos, incluido el ámbito universitario, en el marco de lo establecido en la legislación en materia de universidades que resulte de aplicación.”</p> <p>Art 24.1: “1. Las administraciones educativas competentes y las universidades impulsarán la inclusión de contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, sensibilización, detección y formación en materia de violencias sexuales en los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales que conducen al ejercicio de profesiones docentes”</p> <p>Art 32.2: “2. Las universidades establecerán un itinerario formativo en materia de prevención de la violencia contra las mujeres y de promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, evaluable y</p>

	acreditable por la ANECA o la autoridad competente en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales en los que resulte coherente conforme a las competencias inherentes a los mismos.
Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria.	Establece las bases de la convivencia en el ámbito universitario e incorpora el enfoque de género exigiendo ajustarse a las normas sobre igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de protección integral contra la violencia de género.
Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.	<p>Art. 4.3: “3. En todo caso, como requisito para su creación y reconocimiento, las universidades deberán contar con los planes que garanticen la igualdad de género en todas sus actividades, medidas para la corrección de la brecha salarial entre mujeres y hombres, condiciones de accesibilidad y ajustes razonables para las personas con discapacidad, y medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso amparadas en la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria.”</p> <p>Art 15.1: “h) Elaborar informes sobre la aplicación del principio de igualdad de género, y de las políticas antidiscriminación o de reconocimiento de la diversidad en todos los aspectos de la vida universitaria.”</p> <p>46.2: “j) Definir e impulsar, en coordinación con la unidad de igualdad, un plan de igualdad de género del conjunto de la comunidad universitaria.”</p>
Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI.	<p>Art 20.3: “Las administraciones educativas competentes y las universidades impulsarán la introducción, en los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos universitarios y de formación profesional oficiales que habilitan para el ejercicio de profesiones docentes, sanitarias y jurídicas, de contenidos dirigidos a la capacitación necesaria para abordar la diversidad sexual, de género y familiar.”</p> <p>Art 20.4: “Asimismo, las administraciones educativas competentes y las universidades promoverán la formación, docencia e investigación en diversidad sexual, de género y familiar, y promoverán grupos de investigación especializados en la realidad del colectivo LGTBI y sobre las necesidades específicas de las personas con VIH.”</p>

Conclusiones y propuestas de mejora:

Es una realidad que se están produciendo cambios significativos y necesarios en materia de igualdad de género, cambios que están legislados y, muchos de ellos, son de obligado cumplimiento, y que afectan a la vida diaria de todas las personas, al ámbito educativo, laboral, social y comunitario.

Estas leyes reflejan una mayor conciencia sobre la necesidad de promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y garantizar el derecho de las mujeres a vivir sin violencia ni discriminación. Además, estas normas establecen medidas concretas para abordar el acoso sexual y por razón de género, promover la igualdad en el ámbito laboral y proteger a las víctimas de violencia de género.

No obstante, también se puede observar que, a pesar de los avances, aún quedan retos importantes por abordar en la materia. En particular, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres aún no se ha alcanzado en muchos ámbitos de la sociedad, y la violencia de género sigue siendo un problema grave que afecta a un número importante de mujeres en España y en todo el mundo.

En general, se puede decir que las normas nacionales sobre igualdad de género reflejan un avance importante en la lucha contra la discriminación por razón de género, pero aún queda trabajo por hacer para lograr una sociedad verdaderamente igualitaria y libre de violencia de género.

Referencias bibliográficas:

BOE-A-2001-24515 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2021, 24 diciembre). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

BOE-A-2004-21760 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004, 24 diciembre). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>

BOE-A-2007-6115 Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (2007, 22 marzo). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

BOE-A-2007-7786 Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2007, 13 abril). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

BOE-A-2012-14696 Real Decreto 1619/2012, de 30 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento por el que se regulan las obligaciones de facturación. (2012, 30 de noviembre). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/11/30/1619/con>

BOE-A-2015-11430 Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. (2015, 23 octubre). <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/23/2/con>

- BOE-A-2019-3244 Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. (2019,1 marzo). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2019-3244>
- BOE-A-2020-12214 Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo. (2020, 14 octubre). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-12214>
- BOE-A-2020-12215 Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre, de igualdad retributiva entre mujeres y hombres. (2020, 14 octubre). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-12215>
- BOE-A-2022-14630 Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. (2022, 7 septiembre). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630>
- BOE-A-2022-2978 Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria. (2022, 24 febrero). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-2978>
- BOE-A-2023-5366 Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. (2023, 1 marzo). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-5366>
- Soto Arteaga, A., M. I. Sánchez-Rodríguez, J. A. Pedraza-Rodríguez y J. A. Márquez. 2020. “La implementación de planes de igualdad en las universidades españolas: análisis cualitativo comparado (QCA)”. *Revista Internacional de Sociología* 78(2), 58. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.2.18.172>

3.1.17 EL ESPEJO, ACTIVIDAD ACADÉMICA REFLEXIVA SOBRE EL USO DE INSTAGRAM EN LA PREADOLESCENCIA

Marta Ruiz Lozano (UVIC-UCC, España); Anna Pérez-Quintana (UVIC-UCC, España)

Resumen y Palabras clave

Este artículo investiga, con una mirada de género, el uso de Instagram realizado durante la preadolescencia por parte del alumnado de Formación Profesional del CFGS en Marketing y Publicidad del Campus Profesional de la Universidad de Vic durante el curso 2022-23. La investigación se realizó en un contexto de Educación Superior y el objetivo fue resolver esta cuestión “¿está condicionado por el género el uso que hemos hecho de Instagram durante nuestra preadolescencia?”. A partir de aquí el alumnado colaboró en la realización de un cuestionario para la recogida de datos, procedió al trabajo de campo y su posterior análisis, para concluir con el diseño de unas infografías dónde presentar los resultados de esta investigación. Finalmente, se proponen diferentes retos y recomendaciones para trabajar en la creación de un contenido formativo para preadolescentes.

Innovación educativa, Instagram, preadolescencia, estereotipos de género

Introducción

La producción científica de los últimos años recoge multitud de estudios a nivel nacional e internacional sobre el uso que hacen los jóvenes de las redes sociales. Escasos estudios recogen prácticas educativas incluyendo Instagram como recurso de aprendizaje. Esta red social se ha utilizado mayoritariamente para crear contenido relacionado con la materia a impartir (Gauthier, D. et al, 2016) y cómo repositorio para realizar la metodología *flipped classroom* (Learte, A. et al, 2019). En cambio, este estudio utiliza la aplicación para analizar su uso entre el alumnado durante su preadolescencia, creando un instrumento de análisis retrospectivo e introspectivo.

Las redes sociales son un medio de interacción social en el cual los preadolescentes crean un lugar donde relacionarse con los demás (Valencia-Ortiz et al., 2021). En este espacio social y público pueden expresarse libremente generando contenido, haciendo evidente la construcción de un yo objeto que les representa en el espacio digital (Santos Díaz, E. 2018) y en esta identidad digital, entendida como la expresión de rasgos característicos del yo a través de medios de comunicación digital (Fernández, 2012) se empiezan a percibir las diferencias entre géneros establecidos a raíz de la división sexual y la correspondiente adscripción a un género u otro (Hernando, 2012). El uso que hacen de las redes sociales influye en la configuración de la identidad personal (Fernández-Planells, Masanet y Figueras, 2016). Esta investigación aborda la necesidad de reflexionar sobre cómo construimos nuestra identidad digital en edades tempranas, con mirada de género y bajo una perspectiva constructivista, es decir, el alumnado será quién construya su propio conocimiento a partir de enseñanzas previas.

En diversos estudios se ha indicado la importancia de incluir en los programas formativos la perspectiva de género, especialmente cuando aspectos sociales negativos del contexto pueden contribuir a disminuir la igualdad (López-Zafra, E. & García-Retamero, R., 2021). Es alarmante la

intensidad de su uso de Instagram en edades tempranas, los menores de 14 años registran un uso del 39,1% siendo el porcentaje más alto de todas las franjas de edad (Sanchez-Hernandez et al., 2021).

Objetivos

La investigación tuvo como principal objetivo realizar un análisis de la experiencia propia y conjunta, con perspectiva de género, sobre el uso de Instagram del alumnado durante su preadolescencia (12 y 13 años). A partir de este análisis, dividido en cuatro bloques temáticos: construcción de la identidad digital, tipo de contenido publicado, hábitos de uso y estereotipos de género, se pretendió descubrir si el alumnado había seguido ciertos patrones marcados por los estereotipos de género. La actividad académica buscó promover la autorreflexión y reflexión conjunta sobre la exposición mediática del propio alumnado durante su preadolescencia como gestores de contenido en esta red social. Se incidió en las diferencias de uso y publicación de contenido desde la perspectiva de género y se profundizó en la relación entre los estereotipos y el contenido publicado.

Metodología

Para analizar el uso de Instagram que realizó el alumnado durante su preadolescencia se elaboró un cuestionario con 35 preguntas que fue autoadministrado a los 42 participantes. El cuestionario se realizó de forma colaborativa entre el grupo clase de primero. Para ello, se procedió a dividir al alumnado en 4 grupos, quienes dispusieron de 20 minutos para realizar cuestiones sobre cada uno de los cuatro bloques temáticos. En total se recopilaron 56 preguntas y la profesora Marta Ruiz procedió a hacer una curación y transformación de las preguntas iniciales al cuestionario final. El instrumento fue confeccionado teniendo en cuenta la literatura científica y se adecuaron a ella algunas de las preguntas inicialmente planteadas. El cuestionario fue revisado y modificado por las profesoras Núria Torras y Anna Pérez-Quintana para su validación y, tras ella, se procedió a la realización de un pretest con el grupo clase de primero. Se observó la necesidad de hacer cambios en algunas de las preguntas como, por ejemplo, ofrecer múltiples respuestas e incluir nuevas opciones de respuesta en relación a su experiencia como usuarios.

La muestra está dividida en dos subgrupos, los pertenecientes al grupo clase de primero, 18 alumnos, y al grupo clase de segundo compuesto por 24 alumnos. Todos ellos son jóvenes de entre 18 y 23 años que abrieron su cuenta en Instagram antes de alcanzar la edad de 13. El 52% de los participantes son del género masculino y el 48% son del género femenino, siendo una muestra equilibrada en cuanto a la participación de ambos géneros.

El alumnado participante firmó un consentimiento para participar en la investigación, autorizando a la investigadora principal a analizar posteriormente los datos obtenidos. Durante el análisis de datos, con el fin de garantizar el anonimato y el secreto estadístico fueron eliminadas las respuestas de edad de los participante y el grupo-clase.

Resultados y discusión

La media aritmética de la edad actual de los/las participantes se sitúa en los 19 años y la edad más frecuente a la que la muestra se abrió una cuenta personal en Instagram fue a los 11 años (masculino 31,8% y femenino 36,36%). La media aritmética de la edad a la que la muestra en su

totalidad se abrió una cuenta es 12,25 años, y no se aprecian diferencias entre géneros. El 88,19% de los encuestados tenían una cuenta privada, mientras que el 11,80% la mantenía pública. Se aprecia que prevalecen las cuentas privadas, aunque cerca de un 12% hacía público su contenido pudiendo tener acceso personas ajenas al entorno cercano de los preadolescentes. El 50% de los varones afirmó que nunca recibieron interacción por parte de desconocidos, mientras el 44% de las alumnas afirmó que siempre o frecuentemente la recibían. Ningún participante reconoció haber abierto su cuenta con objeto de establecer contacto con personas desconocidas. Además, el 75% de los participantes del sexo masculino afirmó que su cuenta no estuvo nunca supervisada por un adulto, mientras que el sexo femenino se observa que la cifra asciende al 78%. El 82% de los participantes afirmó que no tenía limitación horaria para acceder a la aplicación.

En la descripción de las posibles motivaciones para abrir una cuenta se incluyeron las que quedan descritas en el estudio “Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram” de Mariona Prades y Xavier Carbonell, quienes parten de un instrumento adaptado de Eunji Lee (Lee et al., 2015). Las motivaciones para usar Instagram entre el género masculino fueron en primer lugar, publicar contenido 59%, seguido de mirar el perfil de una personalidad conocida y estar en contacto con mis amigos/as ambas con un 13,6%. El 9% constató que seguía usuarios para saber qué hacían y el 4% para explorar la página de inicio. El género femenino mostró un mayor interés por saber qué hacían otras personas (25,7%), situándose en el segundo motivo para usarla, seguido de explorar la página de inicio con un 14,2%. En primer lugar, con un 34,3%, su motivación principal fue publicar contenido. Se observa una mayor tendencia a la comparación social (Festinger, 1954) entre el género femenino. El proceso de comparación social puede dar lugar a juicios, sentimientos y críticas que pueden llevar a la persona a percibirse y sentirse mejor o peor en comparación con los demás (Olivos et al., 2021).

El doble de chicas que de chicos afirmaron que a veces querían que los demás tuvieran una percepción suya diferente a la real. En este sentido, 9 de cada 10 chicos afirmaron que se mostraban tal cómo en aquel momento, bajando a 7 de cada 10 en el caso de las chicas. El 50% de los participantes masculinos apuntó no sentirse nunca condicionado por la opinión de los demás a la hora de publicar, mientras que el 61% de las participantes afirmaron que sí lo habían sentido siempre o con frecuencia. La moda del número de seguidores que tenían en ambos casos fue entre 100 y 500.

El 25% de los encuestados masculinos utilizaba siempre o con frecuencia filtros para editar sus imágenes, mientras que en las encuestadas este dato alcanza el 61%. Así, ambos géneros indican en un 96% que su intención es mejorar la estética de la imagen en su conjunto. El 100% de los alumnos varones dedicaba cero o de cero a quince minutos en editar sus fotos, mientras en el género femenino un 16,67% no destinaba tiempo a editarlas.

El Gráfico 1 muestra la media aritmética de las respuestas segregadas por sexo sobre los atributos físicos que destacaban en su perfil de Instagram. Se aplicó una escala de Likert del 1 al 7, siendo 1 muy en desacuerdo y 7 muy de acuerdo. Se observan diferencias entre géneros dado que el femenino tiende a destacar más en rasgos como “atractiva”, “guapa” y “bonita” y menos en “fuerte físicamente” o “fornida”. En cambio, el sexo masculino tiene medias más elevadas en “fuerte físicamente” y “fornido”. Ambos sexos tienen valores similares en cuanto al atributo “sensual” (3,40 y 3,33 respectivamente).

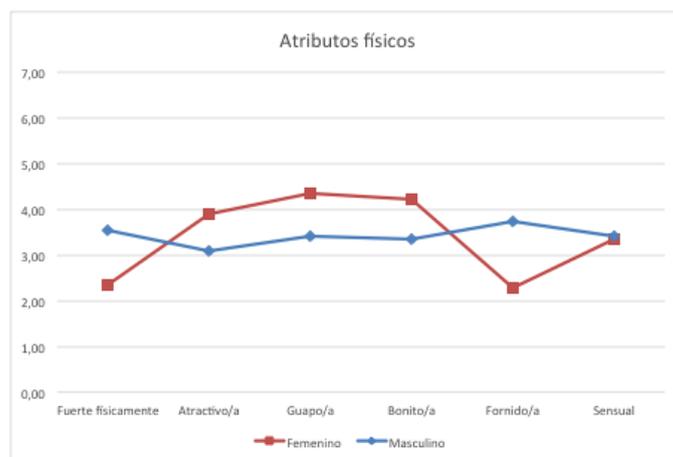


Gráfico 1. Medias aritméticas de los atributos físicos destacados en el perfil de Instagram.

El Gráfico 2 muestra las diferencias entre géneros sobre los atributos de personalidad. El género femenino obtuvo menores puntuaciones en “arriesgada”, “dominante”, “afectuosa” y “agresiva”, al contrario que el género masculino.

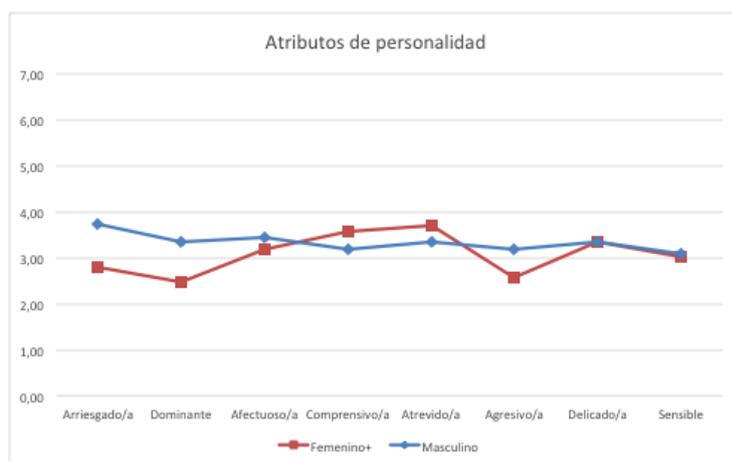


Gráfico 2. Medias aritméticas de los atributos de personalidad destacados en el perfil de Instagram.

El 68,7% de los alumnos varones encuestados no creaban nunca contenido pensando en recibir más interacción, mientras que el 41,1% de las alumnas afirmó que lo había hecho siempre o de forma frecuente. Ante la cuestión “¿los comentarios que recibías principalmente hacían referencia a tu aspecto físico?” el sexo masculino indicó con un 31,2% nunca y un 43,7% a veces. En el sexo femenino se observó en un 11,7% siempre y en un 47% con frecuencia.

Por último, ante la pregunta “¿Sentías que por el hecho de ser niño o niña debías publicar de una determinada manera?” el 75% de los alumnos varones respondieron nunca. En cambio, en el caso de las chicas, un 55% negaba ninguna influencia, mientras que el 39% de las mismas reconoció que siempre o con frecuencia la habían sentido.

Conclusiones y propuestas de mejora

El proyecto El Espejo ha logrado contribuir al aprendizaje del alumnado en dos sentidos. En primer lugar, el alumnado ha sido capaz de seguir el proceso metodológico de la investigación y participar en todo su transcurso desde la realización de la pregunta de investigación, la formulación de las preguntas del cuestionario, el trabajo de campo del cual han formado parte como muestra, el posterior análisis de los datos y la creación de infografías para presentar los resultados. En segundo lugar, ha reflexionado sobre el propio uso de Instagram durante la preadolescencia y ha podido comparar sus resultados con los datos de todo el conjunto. El alumnado ha contrastado los datos obtenidos por ambos sexos, y ha observado las diferencias entre géneros cuestionando las causas y abriendo un posterior debate.

A pesar del pequeño tamaño de la muestra, este estudio de caso reveló datos que muestran cómo algunos estereotipos de género están presentes en las autorrepresentaciones de los preadolescentes, tanto en los atributos físicos como de personalidad. Ellos tendieron a mostrarse más arriesgados, dominantes y agresivos, mientras ellas se mostraron más comprensivas, atrevidas y delicadas. Aunque los estereotipos evolucionan a lo largo del tiempo y pueden sufrir cambios derivados de las presiones sociales y la distribución de los diferentes roles de género (López-Zafra et al., 2021).

Ha resultado muy interesante acompañar al alumnado durante este proceso y observar cómo han reflexionado sobre su uso de Instagram dibujando una imagen retrospectiva de sí mismos. Todos/as ellos/as han logrado participar y sentirse parte de esta investigación y actividad educativa sobre género.

Referencias bibliográficas

- Learte, A. R., Tabone, M., Llorente, R., Grassi, D., Azpeleta, C., Sobrado, A., . . . García de Lecea, M. (2019). @wearescienceuem: Integrando Instagram en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas. *XVI Jornadas de Innovación Universitaria - El liderazgo como factor clave en la docencia*, (págs. 1-14). Villaviciosa de Odón.
- Lee, E., Lee, J.-A., Moon, J. H. & Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(9), 552–556.
- López-Zafra, E., & García-Retamero, R. (2021). Are gender stereotypes changing over time? A cross-temporal analysis of perceptions about gender stereotypes in Spain (*¿Están cambiando los estereotipos de género con el tiempo? Un análisis transtemporal de las percepciones sobre los estereotipos de género en España*). *International Journal of Social Psychology*, 36(2), 330-354. <https://doi.org/10.1080/02134748.2021.1882227>
- Fernández, A. (2012). De la auto-objetivación como fuente de control: User profiling. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación. Identidad Digital*, 91, 69-78.
- Fernández-Planells, A.; Masanet, M-J., & Figueras, M. (2016). TIC i joves: reflexions i reptes per al treball educatiu. Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. <https://acortar.link/uCoVx2>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Gauthier, T., Divall, M., Loi, K., Bratberg, J. (2016). Delivery of educational content via Instagram. *Medical education*, 575-576.

- Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid: Katz Editores.
- Olivos, F., Olivos-Jara, P. y Browne, M. (2021). Asymmetric social comparison and life satisfaction in social networks. *Journal of Happiness Studies*, 22, 363-384. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00234-8>
- Sanchez-Hernandez, M., Herrera, M., & Exposito, F. (2021). Does the Number of Likes Affect Adolescents' Emotions? The Moderating Role of Social Comparison and Feedback-Seeking on Instagram. *JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 156(3), 200-223. <https://doi.org/10.1080/00223980.2021.2024120>
- Santos Díaz, E. (2018). Construcción de la identidad digital a través del yo-objeto: proceso de auto-objetivación y su relación con la cosificación del cuerpo de las mujeres. *Teknokultura* 15(2), 301-309.
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenera, J., Garay, U. & Fernández, B. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 99-125. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.573>

3.1.18 EL PODER TRANSFORMADOR DE LA AGENCIA DE LAS MUJERES DESDE LA EDUCACIÓN, PARA EL DESARROLLO

Alexandra Córdoba Heredia (Estudiante de Doctorado en Estudios de Desarrollo y Territorio, Universidad de La Salle. Docente investigadora, Fundación Universitaria Compensar, Colombia)

Katheryne Aldana Villalobos (Investigadora en formación, Programa de Doctorado en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo, Escuela de Doctorado, Universitat Jaume I. Profesora, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia)

Resumen y palabras clave:

La presente comunicación analiza el papel de la agencia de las mujeres en la educación y el desarrollo, en el caso de los campamentos de refugiados saharauis de Tindouf. Para el estudio se empleó enfoque cualitativo y método etnográfico lo que permitió recopilar experiencias de las mujeres saharauis en su agencia en la educación, adicional a ello, las autoras diseñaron e implementaron un instrumento participativo para recopilar datos que fueron analizados y discutidos en relación con el enfoque de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum. La investigación encontró que, a pesar de las condiciones adversas que enfrenta el pueblo saharai, las mujeres han desempeñado un papel importante en la conducción de los procesos educativos y la reducción de las brechas de género. En general, el estudio arroja luz sobre el impacto de la agencia de las mujeres en la educación y el desarrollo, particularmente en comunidades vulnerables.

Palabras clave: Educación, Mujer, refugiadas, desarrollo humano, género.

Introducción

La educación como piedra angular del desarrollo, constituye un importante escenario de análisis en el ámbito académico, pues las acciones en torno a esta redundan en el bienestar y el acceso a las oportunidades de una población, tal y como lo plantea Sen (2000), entendida también como capacidad primordial (London y Formichella, 2006). De otro lado, las oportunidades en temas de educación para comunidades vulnerables, en ocasiones se ven reducidas para el caso de las mujeres, sin embargo, trabajos como los de Nussbaum (2002), visibilizan el impacto que tiene en las comunidades el acceso a la educación por parte de las mujeres, así que, para el caso de estudio, no sólo se identificó que las mujeres han sido líderes de procesos educativos de su pueblo, sino que también en ese liderazgo han realizado importantes aportes para reducir las brechas de género. El trabajo expone los aspectos metodológicos de la investigación, los resultados a partir de la recolección de información y la discusión en torno al rol de las mujeres en la educación y su incidencia en el desarrollo. Con ello, se busca rescatar las experiencias de las mujeres saharauis, resaltando la importancia de la agencia de las mujeres en el desarrollo humano.

Objetivo

Son diversos los ámbitos que se abordan en la agencia de las mujeres; para el caso del trabajo de Córdoba y Aldana (2019; 2022), se definen como categorías de agencia La participación, la educación y la asociatividad; a partir de ello, esta ponencia profundiza en uno de los aspectos de la agencia, que es la Educación; por consiguiente el objetivo de este ejercicio investigativo fue identificar la estructura educativa del campamento de refugiados de Tinfouf, a partir de la agencia de las mujeres saharauis; para ello, se planteó exponer la relación entre las acciones educativas desde la agencia de las mujeres con el desarrollo de capacidades de Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2002). Así mismo, como parte del ejercicio, se buscó realizar un acercamiento a la mirada de las mujeres con relación a su participación en el ámbito educativo durante los años del exilio.

Metodología

El estudio se llevó a cabo con enfoque cualitativo (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), y con método etnográfico (Díaz, 2018), buscando identificar y reconocer las narrativas de la propia población de estudio, permitiendo rescatar sus voces y perspectivas; así, se realizó una reconstrucción de la educación saharauí a partir de las mujeres y sus experiencias.

En el marco metodológico, se reconoció la importancia de generar alternativas metodológicas desde la participación de la población estudio, en tal vía, se propuso un instrumento de recolección de información basado en cartografía social (Risler y Ares, 2013) y ajustado a metodologías lúdicas, denominado *Taller: Camino de Las Mujeres Saharauis* (Córdoba y Aldana, 2019), como una propuesta que permitió examinar la relación de las mujeres saharauis con las categorías de su agencia educación, participación y percepción de los derechos; desde este instrumento se lograron visibilizar los sentires y experiencias educativas de las mujeres líderes locales y en particular de las que pertenecen a la organización de base social: Unión Nacional de Mujeres Saharauis.

Con base en lo anterior el instrumento aplicado visibilizó “desde una perspectiva temporal: en su pasado, presente y anhelos para el futuro” (Córdoba & Aldana, 2019, p.9). Así pues, se construyeron relatos locales sobre la educación del pueblo saharauí, fomentando espacios de participación de organizaciones de base de mujeres, que como lo sugiere Cifuentes (2019), puede incidir en las reflexiones críticas sobre los aprendizajes de sus propias experiencias, en este caso en torno a las estrategias educativas de su población.

Resultados y discusión.

Tras la implementación de los instrumentos de recolección de información, se lograron obtener valiosos resultados a través de la expresión de las mujeres saharauis y la realización de la investigación etnográfica por parte de las autoras. A continuación, se exponen los hallazgos principales con relación a los objetivos previamente mencionados.

El pueblo saharauí habita un espacio inhóspito del norte de África, caracterizado por situaciones externas adversas como el refugio, clima que en época de verano puede exceder los 52° bajo sombra, escasez de recursos, largas distancias, conflicto, todo enmarcado en una lucha por la autodeterminación de más de 46 años. Así, su desarrollo se limita por distintas barreras que dificulta el acceso a oportunidades y la expansión de capacidades y libertades entendidas desde el desarrollo humano (Sen, 2000).

En este contexto, las mujeres saharauis han desarrollado altos niveles de agencia, lo que las ha llevado a realizar aportes y fortalecer el sector educativo en los campos de refugiados durante los años de desplazamiento y exilio. Como argumenta Freire (1987), la educación es particularmente importante para las poblaciones en estados vulnerables, como los pobres, los marginados y los excluidos, ya que a estas poblaciones a menudo se les restringen las oportunidades educativas, y esto conduce a barreras estructurales que limitan su capacidad de participar plenamente en la sociedad. En este sentido, a pesar de las dificultades que enfrenta la población, existen importantes experiencias relacionadas con la educación.

Estructura educativa

La estructura de los campamentos de refugiados ofrece oportunidades de educación en los tres alrededores: formal, no formal e informal. En cuanto a la educación formal, existen instituciones de enseñanza primaria, secundaria y superior como el Instituto de Formación Pedagógica y la Universidad de Tifariti, promovidas por la comunidad saharauí y en especial por las mujeres; De hecho, las mujeres manifiestan una gran preocupación por el acceso a la educación de la población infantil y juvenil en su comunidad, lo que se refleja en la educación informal, ya que esta no se limita al entorno familiar sino que es asumida por el pueblo saharauí en su conjunto

En cuanto a la educación no formal, se destaca el papel de las organizaciones de base, como la UMNS, los colectivos y las escuelas de formación. Aunque reciban financiamiento voluntario de organizaciones internacionales, cuentan con la participación de la población y se basan en escenarios importantes de intercambio, colaboración y aprendizaje, ampliando las oportunidades de acceso a la educación superior, intercambios internacionales, entre otras.

Las ofertas educativas formales y no formales, se encuentran disponible en todas las zonas de los campamentos denominadas Wilayas, con un acceso adecuado para toda la población e igualmente accesible para hombres y mujeres, lo que incluye becas y oportunidades educativas fuera de los campamentos, gracias a la gestión de la comunidad y la cooperación internacional.

Acciones educativas desde la agencia de las mujeres

De otro lado la agencia y toma de decisiones por promover y mantener una oferta educativa en su comunidad, en manos de las mujeres, ha contribuido no solo al empoderamiento de las mujeres, sino al desarrollo de otras capacidades de las personas en el territorio como la ciudadanía activa, el pensamiento crítico de los y las habitantes de los campamentos de refugiados, así como la cohesión social. Al respecto Nussbaum (2002), plantea que el objetivo de la educación no debería ser únicamente la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también la formación de personas capaces de ejercer una ciudadanía activa y responsable, con habilidades cognitivas, emocionales y éticas que les permitan contribuir al bienestar de la sociedad.

Así mismo a partir de la teoría de las capacidades de Nussbaum (2002), se reconoce que, en los campamentos de refugiados, las mujeres han liderado procesos locales en favor de la educación en habilidades cognitivas como la capacidad de razonamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades emocionales como la empatía y la compasión, y habilidades éticas como el respeto por los demás y la capacidad de tomar decisiones justas.

Durante el *taller caminos de las mujeres saharauis*, las participantes expresaron sus opiniones en relación con los puntos de acuerdo y desacuerdo con las políticas gubernamentales locales,

y plantearon oportunidades de mejora para la organización administrativa del ejército de liberación a nivel central. Asimismo, manifestaron interés en recibir apoyo educativo externo, además del existente en los campamentos de refugiados.

Participación de las mujeres en el ámbito educativo, desde el inicio del exilio.

Por otra parte, de acuerdo con Sen (2000), la educación de las mujeres no solo es fundamental para su propio desarrollo, sino que también puede tener un impacto positivo en la economía y la sociedad en general, reduciendo la pobreza, la mortalidad infantil y mejorando la salud y el bienestar de la población. Este planteamiento es relevante en relación con los testimonios de las mujeres estudiadas, quienes relatan cómo promovieron la educación en su comunidad desde el inicio del desplazamiento por la ocupación del territorio; mencionaron que, en este proceso, las mujeres que sabían leer y escribir, enseñaron a otras mujeres, reconociendo que ello incidió posteriormente en la educación de sus hijos y familiares.

Lo anterior fue la base, que posteriormente condujo a la profesionalización del pueblo saharauí. En los campamentos de refugiados se pueden encontrar personas con formación a nivel de pregrado, maestría y doctorado, lo que refleja una superación de barreras de acceso a la educación, a pesar de la difícil situación de vivir en un campamento de refugiados con recursos económicos limitados.

Durante estos años, se han ampliado las alianzas para el fortalecimiento educativo y las mujeres reconocen que este aspecto incluye su propia participación y la vinculación de hombres y mujeres por igual. La participación de las poblaciones vulnerables en el proceso educativo es fundamental para su éxito. Esto significa que las poblaciones vulnerables deben tener la oportunidad de expresar sus necesidades y expectativas, y participar en la toma de decisiones sobre el proceso educativo. La participación también puede incluir la colaboración con las comunidades locales, organizaciones no gubernamentales y otros actores relevantes, pues como se determinó en el proceso investigativo, la sociedad saharauí cuenta con un intercambio constante que permite la comunicación de la población con otras comunidades y experiencias.

En la actualidad, las mujeres acceden a las distintas ofertas y motivan a otras a hacer lo mismo, así mismo, prestan especial atención a la educación de su comunidad, considerando fundamental que todos y todas accedan a los procesos educativos; además, la responsabilidad educativa no recae sobre las familias únicamente, sino sobre la sociedad saharauí en su conjunto. Por lo tanto, hacen un llamado a motivar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a participar de la oferta informal y formal en los campamentos, por lo cual, se desataca que el tema educativo es responsabilidad compartida de todos y todas y hace parte de los procesos de resistencia por la lucha a la autodeterminación.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Las mujeres saharauí han ejercido agencia en la educación propia y de su comunidad, desde los aspectos de conocimiento pero desde una perspectiva crítica y transformadora; en tal sentido, Mackenzie (2019) sostiene que la educación de las mujeres debe ir más allá de la adquisición de conocimientos técnicos, para enfocarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, analítico y la resolución de problema; lo anterior permite que las mujeres participen plenamente

en la vida pública y tomar decisiones informadas sobre su propio bienestar y el de sus comunidades.

Conforme a lo anterior, el rol en la educación que han ejercido las mujeres ha conllevado a que se hagan partícipes de la vida pública de los campamentos, de hecho, se reconoce que la participación de las mujeres en la gestión política de los campamentos es de más del 70% (correspondiente a alcaldías y gobernaciones); así mismo, se valora el rol de las organizaciones sociales de base, que han aportado a la atención las demandas de conocimientos técnicos para hombres y mujeres, como la conducción de vehículos, el aprendizaje de idiomas, la salud sexual y reproductiva, el liderazgo.

Finalmente, de acuerdo a los hallazgos de la investigación, se considera imperante que la comunidad académica internacional invierta esfuerzos para dar solución al conflicto territorial de ocupación de la población, toda vez que la agencia de las mujeres sobre la educación de su pueblo se ve limitada a llevar acciones concretas sobre el resto de su población que se encuentra bajo la ocupación de Marruecos, donde de acuerdo a lo expuesto por las participantes el acceso y la calidad están limitadas para las personas de origen saharauí.

Referencias bibliográficas.

Cifuentes-Patiño, M. R. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: Sustentos, orientaciones, desafíos*. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.8079>

Córdoba Heredia, A., & Aldana Villalobos, K. (2019). *La agencia de las mujeres saharauis en los campamentos de refugiados de Tindouf, Argelia*. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/173

Córdoba Heredia, A., y K.Aldana Villalobos (2022). *Mujeres saharauis del norte de áfrica: tejiendo el desarrollo de su pueblo*. *Equidad y Desarrollo*, (38),. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss38.2>

Díaz, C. (2018). *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático*. Orientación intelectual de revista Universum. Ediciones complutenses. Revista General de Información y Documentación ISSN: 1132-1873

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

London, S. y Formichella, M. (2006). *El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación*. *Economía y Sociedad*, vol. XI, núm. 17, enero-junio, 2006, pp. 17-32. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51001702>

Mackenzie, C. (2019, January). *Feminist innovation in philosophy: Relational autonomy and social justice*. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 72, pp. 144-151). Pergamon.

Nusbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder S.A.

Risler, J. y Ares, P. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa /1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón. ISBN 978-987-27390-7-2

Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Metodología de investigación. McGraw-Holl/Interamericana Editores, S.A.

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Ediciones Planeta.

3.1.19 (DES)ENCUENTROS DEL ESPACIO ETNOGRÁFICO: REPENSANDO LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL DESDE LO QUEER

Jesús Marín Torres (Universidad de Granada, España)

Resumen y palabras clave:

Lo Queer constituye, desde su entendimiento epistemológico, un espacio de resistencia y de reflexión particular que impacta en lo identitario y educativo de manera interseccional.

Los vínculos que la reflexión Queer genera dentro del Trabajo Social constriñen nuevas formas de generar diálogos respecto a otras formas de educar y de entender la diversidad sexual y de género. Es desde este posicionamiento que se propone una reflexión etnográfica Queer desde el Trabajo Social. En concreto desde el Distrito Norte de Granada, donde se realiza una etnografía en 3 espacios: el Barrio Casería de Montijo, un centro de participación activa y un instituto a través del diario de campo. Finalmente, se concreta lo Queer como un espacio ambivalente reflexivo donde lo educativo se construye desde lo cotidiano y la interacción libre de la jerarquía que median las propias instituciones y sociedades.

Palabras clave: Queer, Trabajo Social, subjetivación, espacios educativos.

Introducción

Desde los procesos de investigación etnográficos dentro de las ciencias sociales, se han ido planteando numerosos interrogantes en torno a la práctica de las personas investigadoras. Más específicamente, las implicaciones personales y subjetivas que atraviesan no están exentas de cómo afecta al proceso y resultados de la investigación (Gregorio Gil, 2014; Koobak y Taphar-Björkert, 2014). Estas cuestiones tienen que ver tanto con la posición tanto en el abordaje del entramado etnográfico como por las esferas sociales que atraviesan particularmente a las personas investigadoras y a las personas participantes dentro de lo etnográfico.

Particularmente, uno de los ejes principales que atraviesan las prácticas de investigación, y más específicamente desde la metodología cualitativa, tienen que ver con reflejar y valorar dentro de la producción de conocimiento lo subjetivo, lo narrativo y lo sensible (Miller, 2017; Fraser y MacDougall, 2017). La manera hegemónica de generar saberes tiene su vinculación desde cómo y quienes han originado la producción de conocimiento, y que se vincula muy directamente con la matriz patriarcal y sus formas de controlar la producción de qué relatos o saberes son legítimos (Gorbach y Rufer, 2016).

En este cúmulo de conocimientos normativos, se obvia dentro de la ejecución de los métodos todo lo que concierne a las variables de género y, más específicamente, todo lo que tiene que ver con aquellas identidades de género que atravesamos ejes sociales desde lo Queer. Estos ejes no son sólo circunscritos como una disrupción lineal a la producción y consideración de lo

masculino, sino que son una amenaza académica y política al statu quo sobre cómo se deben entender las investigaciones (Warner, 2004; Milani y Borba, 2022).

No obstante, en la práctica etnográfica dentro de contextos educativos, las posiciones dentro de los bordes, de lo disruptivo, generan cuestionamientos y tensiones que, a pesar de constreñir efectos directos en la situación personal y de salud de las personas investigadoras, pueden ser también un campo de aprendizaje y de nuevos conocimientos (Sarazin, 2019).

En concreto, el Trabajo Social, como disciplina y profesión, es un campo de trabajo que se encuentra en constante vínculo con lo entendido como periférico. Es más, el Trabajo Social específicamente genera un campo de trabajo muy pertinente para aquellas identidades que nos encontramos desde lo fronterizo. La unión de Trabajo Social con todas las especificidades de la comunidad LGBTQIA+ suponen un espacio donde lo Queer existe como posibilidad y conciencia política, y donde su existencia prueba las necesidades específicas que la población desde la diversidad sexual y de género necesitan a nivel personal, político y educativo (Reyes-Prado, 2022).

Lo periférico cobra sentido desde la red de variables que conforma, y desde lo Queer se une, en este trabajo, a las zonas de transformación social. Estos espacios, expulsados por los contextos particulares que las ciudades generan a nivel social, sostienen a las comunidades atravesadas por ejes sociales desfavorables, partiendo de situaciones mucho más desfavorables respecto a las personas que ostenta mayores privilegios sociales.

En estos contextos, lo social, lo educativo y la investigación cobran un sentido particular. Lo Queer, desde la investigación, y generando espacios educativos en los contextos de transformación social, se transforma en una multisituación específica que es clave para poder generar conocimientos desde posicionamientos claros y éticos sobre la diversidad sexual en contextos educativos.

Objetivos

- Constituir narrativas que reflexionen acerca de las situaciones a las que se enfrenta lo Queer desde la investigación en el trabajo de campo
- Visibilizar los aprendizajes que genera lo Queer dentro de las zonas de transformación social desde la labor educativa del Trabajo Social
- Argumentar cómo lo identitario y los procesos de subjetivación constituyen un eje fundamental para promover contextos educativos sinceros, éticos y respetuosos con la diversidad sexual.

Metodología

Estas necesidades de la reflexión etnográfica, y de lo que significa lo Queer en el trabajo de campo, se cruzan en vínculo con la realización de mi experiencia de trabajo de campo realizada en el contexto del *Prácticum* del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada, en la

modalidad de “Investigación”, centrado en genera una etnografía sensible y feminista en las zonas de transformación social de Granada. El trabajo toma lugar en el Distrito Zona Norte de Granada dentro de dos contextos educativos: 1 Instituto de Educación Secundaria, y 1 Centro de Participación Activa. Ambos contextos recogen experiencias significativas para lo Queer, el Trabajo Social y lo educativo.

El paradigma utilizado en esta metodología es el interpretativo, fuera de las premisas hegemónicas de lo generalizable y estableciendo una relación en ambos sentidos entre la persona investigadora y las personas colaboradoras dentro de la investigación. El método será el etnográfico, sumado al autobiográfico, vinculados debido a la necesidad de la autorreflexión de las personas investigadoras, teniendo como resultado epistemologías personales, subjetivas y válidas como formas de construcción de conocimiento.

La metodología será la cualitativa, que permitirá descubrir y reflexionar acerca de temas emergentes dentro de la investigación, e indagar en las narrativas personales y políticas de las personas implicadas en la investigación.

La herramienta clave utilizada ha sido el Diario de Campo. Se utiliza como espacio reflexivo y Queer para reflexionar acerca de las situaciones vividas en los contextos donde toma lugar el trabajo de campo. La fecha del Diario de Campo data del 14/11/2017 a 17/05/2018. Se toma reflexión acerca de los siguientes contextos:

- Observación en el Barrio de Casería de Montijo: 24 días de observación Desde Noviembre de 2017 a Febrero de 2018
- Mujeres Adultas mayores dentro del Centro de Participación Activa en Zona Norte: se desarrolla en el contexto de las clases de gimnasia, donde conversamos durante y tras las clases. Se hacen reuniones amistosas fuera del contexto del Centro y se reflexiona con ellas acerca de cómo transitan sus propios espacios y viviendas. El grupo de mujeres oscilaban las 12-13 personas en base a la disponibilidad y a sus ocupaciones personales. Se realizan 33 encuentros en total desde Noviembre de 2017 a Mayo de 2018
- Infancia y adolescencia dentro de actividades teatrales y educativas dentro de uno de los institutos de Zona Norte de Granada. En este espacio se ofrecían reflexiones acerca de sus situaciones en el barrio, se hacían propuestas educativas en torno a la salud sexual, consumo de sustancias, vínculos afectivos, intereses además de los intereses particulares que el alumnado demandase in situ. Los grupos oscilaban en número en base al profesorado que tuviesen con anterioridad y a las efemérides. Normalmente los grupos estaban conformados por 10-12 personas. Se realizan 15 sesiones desde Diciembre de 2017 a Abril de 2018.

Esta metodología es compartida con el profesorado que llevaba el programa de prácticas de Investigación así como con las compañeras alumnas que llevábamos a cabo el trabajo de campo, y con las que se desarrollan las reflexiones y particularidades de los contextos. El acompañamiento entre todas fue un factor clave para una ejecución ética y consensuada con todas las personas que participaron en el proceso de investigación.

Resultados y discusión.

En el contexto de la observación de Casería de Montijo, nuestro papel principal era la observación y analizar las dinámicas propias del barrio. No obstante, en muchas ocasiones nuestro papel como personas que investigaban el contexto, al llegar a realizar los primeros acercamientos al barrio y a aquellos espacios, lo ajeno en la investigación se conjugaba con las identidades de las alumnas. De manera particular, en la visita a este barrio, sentía cómo mi identidad dentro de lo Queer configuraba una visión que analizaba el espacio como, no solo vacío por el tramo horario que se nos propuso para hacer la observación, sino por la ausencia de identidades que se expresasen desde lo Queer:

Encuentro sentido en estar aquí, pero inconscientemente el cuerpo habla por sí solo. La incomodidad que me genera la soledad del barrio, y no por estar aisladas o deslocalizadas, que también, sino por no encontrar visiblemente a gente de mi comunidad. Me ubica, me expulsa, pero me hace estar aquí como única resistencia visible para el resto de la Comunidad LGTBQA+. Mi posición puede no significar nada aparentemente, pero creo que las vulnerabilidades encontradas en mi trayectoria vital respecto a mi expresión de género generan un "algo".

Notas de Diario de Campo: 15/12/2017

Lo Queer atravesado desde la persona investigadora supone un espacio de reconexión subjetiva con una misma, y del mismo modo, un espacio de tensión ante espacios que establecen la ausencia de expresiones y personas de la comunidad LGTBQA+.

Respecto a los encuentros con las mujeres adultas mayores, ocurren ciertos paralelismos en la reflexión de campo. Las mujeres hablan de sus vínculos, que se enmarcan dentro de relaciones muy específicas: vínculos matrimoniales heterosexuales desde la monogamia. Estas formas de vincularse suponen un esquema inicial desde el cual soy interpelado en varias ocasiones, y desde el que se generan nuevos interrogantes en el contexto de nuestras conversaciones informales:

*En este "¿Tienes novia?" de incomodidades y de familiaridad. En esa tensión y ternura desde la enunciación de ***** acerca de quién soy y descubrir algo de mí. Mi identidad supone un espacio desde donde recupero heridas y tejo nuevos vínculos. En este enunciar desde donde soy, una vez que revelo que no encajo en la matriz cis-heteronormativa, veo un nuevo entender de quien soy desde ellas. Nuestra conversación comienza a encajar desde interrogantes radicalmente nuevos. El compartir de mi identidad supone ahora un sitio desde el que pensar y aprender para todas las personas que nos encontramos en estas conversaciones. ¿Cuál era mi mochila de miedos, y por qué tenía que trasladarla aquí?*

Notas de Diario de Campo: 09/02/2018

Lo informal, convencional, cotidiano, se convierte en un espacio de preguntas nuevas. Ser Queer desde lo Queer constituye espacios reflexivos pero, a la vez, de incertidumbre constante al ser conscientes del valor político y social que tiene nuestra identidad. Lo Queer en zonas de transformación social propone otro tipo de vinculaciones, pues es desde ambas periferias que se están generando, en este caso, conversatorios y aprendizajes respecto a quienes somos y cómo nos identificamos.

Por último, en el contexto de adolescencia dentro del instituto de Zona Norte, se construyen varios discursos, pero principalmente aquellos interrogantes acerca de los vínculos amorosos-afectivos. Las narrativas que compartían nacían desde múltiples situaciones: desconocimiento, extrañeza, curiosidad... nuestro papel como Trabajadoras Sociales dentro de este contexto no era otro que escuchar sus narrativas, afirmar lo que ya conocían y reconstruir desde el diálogo:

Puede ser que nos hayamos equivocado en algunas cuestiones. El alumnado se ve resistente a hablar acerca de sus propias identidades de género o qué implican. Explicitar cuales podrían ser las posibilidades de vínculos o cómo cuidarlos no supone un espacio de diálogo si lo enunciamos directamente. Hemos podido ver que, entre narrativas y narrativas, desde otro espacio en el conversatorio, podemos introducir pequeñas píldoras pedagógicas en sus cotidianos. Espero que esto pueda, al menos, resolver algunas cuestiones...

Notas de Diario de campo: 20/01/2018

Por último vemos que las resistencias o entendimientos desde la diversidad sexual y de género se diluyen. Esto tiene que ver con cómo se construyen los entramados institucionales y sociales respecto a los vínculos. Nuestra labor educativa desde el Trabajo Social en este contexto fue importante, pero no debería de ser un hecho puntual, y debería de haberse sostenido en el tiempo. Hablar desde lo cotidiano sobre la diversidad sexual y de género debería de interseccionarse con lo educativo, para generar nuevos diálogos fuera de los ejercicios de la jerarquización institucional educativa.

Conclusiones y propuestas de mejora.

En el desarrollo de esta propuesta, las cuestiones acerca de los vacíos de lo Queer en los espacios y contextos sociales tienen una vital importancia para el proceso de reconocimiento de lo diverso desde lo educativo. Las ausencias pueden ser espacio de reinterpretación y de cuestionamiento desde la propia reflexividad identitaria, y es desde lo metodológicamente Queer que se debe de entender estos vacíos como potencialidades para crear nuevos conocimientos y preguntas.

Por otra parte, lo Queer supone un espacio de interrogantes desde la narrativa cotidiana. Lo testimonial desde lo diario puede suponer una ruptura para generar nuevos dispositivos educativos. Es de vital importancia entender que estos conversatorios se han dado desde una

disposición a la ruptura de jerarquías respecto a lo que lo institucional atravesaba en la práctica etnográfica. Utilizando estrategias desde otro tipo de conversaciones y afectos puede generar nuevas preguntas o intereses a lo diverso y periférico.

El Trabajo Social desde lo metodológicamente Queer puede construir otros paradigmas que integren, desde la base, el compartir de identidades y de reflexiones acerca de la diversidad sexual y de género. Y no solo entendiendo lo Queer desde lo vincular, sino como una forma de generar epistemologías que tengan que ver desde el cuidado, lo informal y lo subjetivo como forma disruptiva y válida de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Gregorio Gil, C. (2014). *Traspassando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista*. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 297-332.
- Fraser, H., & MacDougall, C. (2017). Doing narrative feminist research: Intersections and challenges. *Qualitative Social Work*, 16(2), 240-254.
- Gorbach, F y Rufer, M. (2016). (In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 28(55), 397-406.
- Koobak, R., & Thapar-Björkert, S. (2014). Writing the place from which one speaks. In *Writing Academic Texts Differently* (pp. 61-75). Routledge.
- Milani, T. M., & Borba, R. (2022). Queer (ing) Methodologies. *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*, 194. https://www.academia.edu/download/83811810/SAGE_FLICK_ET_AL_Chp12_1pp_2_.pdf
- Miller, T. (2017). Doing narrative research? Thinking through the narrative process. *Feminist narrative research: Opportunities and challenges*, 39-63.
- Pittaway, E., Bartolomei, L., & Hugman, R. (2010). 'Stop stealing our stories': The ethics of research with vulnerable groups. *Journal of human rights practice*, 2(2), 229-251.
- Reyes-Prado, O. (2022). Trabajo social para todas, todos y todes: un abordaje crítico sobre el trabajo social con poblaciones sexo-género diversas. *Voces desde el Trabajo Social*, 30-41.
- Sarazin, M. (2019). Ethnographic mixed methods social network analysis research: Convergence, opportunities, and challenges. *Mixed methods social network analysis*, 72-86.
- Warner, D. N. (2004). Towards a queer research methodology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(4), 321-337.

3.1.20 DOCENCIA UNIVERSITARIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN SOCIOLOGÍA: ALUMNADO Y RESISTENCIAS

Susana Vázquez Cupeiro (Departamento de Sociología Aplicada, Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen y palabras clave:

Las iniciativas de igualdad de género tienden a situarse en un segundo plano en el ámbito universitario al constituir una estrategia formal más que transformadora. Desde esta perspectiva, la incorporación y consolidación de la perspectiva de género en la práctica docente se encuentra con diversos tipos de resistencias. Esta comunicación presenta los resultados de un estudio exploratorio realizado mediante el estudio de caso de una universidad. El análisis revela diversas manifestaciones de resistencia, por parte del propio alumnado, a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia. La comunicación no sólo arroja luz sobre la consolidación de la formación docente con perspectiva de género en las universidades, sino que permite reflexionar sobre los posibles efectos en la práctica profesional del futuro profesorado.

Palabras clave: docencia; universidades; perspectiva de género; resistencias; alumnado

Introducción

La igualdad de género fue prescrita en España, por mandato legal, hace más de una década. En el ámbito universitario ha supuesto la creación de Unidades de Igualdad y el desarrollo de planes de igualdad. Sin embargo, estudios previos apuntan a que se trata de una estrategia formal más que transformadora (Castaño et al., 2017; Verge et al., 2018; Pastor et al., 2020), un hecho que tiende a situar las iniciativas de igualdad en un segundo plano.

Los esfuerzos por incorporar y reconocer la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje, un hito relativamente reciente, se enfrentan a resistencias de diversa índole. La mayor parte de los estudios se han centrado en analizar el currículum formativo identificando la presencia (o ceguera) de género en las guías docentes y/o los manuales introductorios de diversas disciplinas en educación superior (Vergue y Alonso, 2019). Pero menos han puesto el foco en el alumnado para analizar sus discursos respecto a la introducción de esta perspectiva y, en última instancia, reflexionar sobre las posibles estrategias que permitan sensibilizar sobre su relevancia.

Las resistencias a las iniciativas para abordar la igualdad de género en las universidades no son un fenómeno nuevo. Conllevan un desafío y una amenaza para las estructuras de poder consolidadas (Peterson et al., 2021). Las resistencias, aquí entendidas como discursos y prácticas reactivas ante intervenciones para promover la igualdad de género en las universidades, son analizadas desde una perspectiva que asume que las organizaciones, y por ende las

universidades, no son neutrales (ni en su funcionamiento ni en sus efectos) en cuanto al género (Castaño y Vázquez-Cupeiro, 2023). Desde esta perspectiva es interesante explorar cómo determinados grupos -como el alumnado- que, aparentemente, pueden tener una menor capacidad para imponer sus intereses, pueden dificultar los intentos de cambio legitimando la resistencia a las iniciativas de igualdad y, en última instancia, contribuyendo a explicar la brecha entre el marco normativo de la igualdad de género y sus las praxis en el ámbito universitario. Atendiendo a la interacción entre las resistencias institucionales e individuales (Chappell y Waylen, 2013), se profundizar en su naturaleza y en como un mayor conocimiento de las mismas puede generar una retroalimentación constructiva que favorezca el cambio (O'Connor, 1993) y, en última instancia, se convierta en una herramienta para superarlas.

Objetivos

La investigación tiene por objetivo explorar los discursos del alumnado y las posibles manifestaciones de resistencia respecto a la incorporación de la perspectiva de género, así como la naturaleza y los efectos de las mismas.

Metodología

Esta comunicación forma parte de una investigación más amplia desarrollada durante el curso 2021-2022 y para la que, además de un análisis de las guías docentes de las asignaturas del Grado de Maestro [sic] y entrevistas semi-estructurados en profundidad con profesorado, se han realizado grupos de discusión con alumnado. A efectos de los resultados que aquí se presentan se analizan únicamente los nueve grupos de discusión con alumnado del Grado de Maestro [sic] en Educación Primaria de una universidad de Madrid. Los grupos se realizaron entre enero y junio, el número de participantes osciló entre cinco y siete, y la duración media fue de noventa minutos. La categorización de la información se basó en la literatura previa (Lombardo & Mergaert, 2013), pero el análisis se centró en los testimonios del alumnado, reconociendo las diferencias y similitudes en los discursos.

Resultados y discusión.

El enfoque cualitativo adoptado, lejos de generalizar los resultados, ha permitido identificar sus percepciones sobre la igualdad de género y, de forma específica, su relevancia en la formación del profesorado, así como las formas de oposición a la perspectiva de género en la docencia percibidas con mayor frecuencia. Las principales formas de resistencia identificadas se enmarcan en las tres categorías identificadas a partir de los trabajos de Lombardo y Mergaert (2013) y Ahrens (2018) -negar las desigualdades de género y la necesidad de cambio, restar relevancia o ridiculizar las cuestiones relativa a la igualdad y rehusar cualquier tipo de responsabilidad al respecto -, siendo especialmente relevantes las dos últimas formas de resistencia. A pesar de las limitaciones, la aproximación ha facilitado no sólo una aproximación a las resistencias del alumnado ante la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, sino también una oportunidad para identificar la naturaleza de las mismas y, en última instancia, reflexionar sobre sus efectos en la futura práctica profesional.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Esta comunicación arroja luz sobre la consolidación de la formación docente con perspectiva de género en las universidades y permite reflexionar sobre los posibles efectos en la práctica profesional del futuro profesorado. La necesidad de lograr la igualdad real en la escuela, sumado al actual contexto de reforma de la profesión docente, hace urgente garantizar que las nuevas generaciones sean educadas en igualdad. Para ello se hace necesario sensibilizar y concienciar al alumnado, en este caso también futuro profesorado, de la importancia de incorporar la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

- Ahrens, P. (2018). Indirect Opposition. Diffuse barriers to Gender Equality in the European Union. En "Varieties of opposition to gender equality in Europe". London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625744-5>
- Castaño, C., Vázquez-Cupeiro, S. y Martínez-Cantos, J.L. (2017). Gendered management in Spanish universities: functional segregation among vice-rectors. *Gender and Education*, 31(8), 966-985. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1410109>
- Castaño, C. y Vázquez-Cupeiro, S. (2023). Resistance and counter-resistance to gender equality policies in Spanish universities. *Papers*, 108(2), e3105. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3105>
- Chappell, L. y Waylen, G. (2013). Gender and the hidden life of institutions. *Public Administration* 91(3), 599-615. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2012.02104.x>
- Lombardo, E. y Mergaert, L. (2013). Gender mainstreaming and resistance to gender training: a framework for studying implementation. *NORA - Nordic journal of feminist and gender research*, 21(4), 296-311. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- O'Connor, C. (1993). Managing resistance to change. *Management Development Review*, 6(4), 25-29. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000000748>
- Pastor, I., Costa, A., Torres, T. y Carvalho, M. (2020). Los Planes de Igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Peterson, H., Carvalho, T., Jordansson, B. y Machado-Taylor, L. (2021). Institutionalised Resistance to Gender Equality Initiatives in Swedish and Portuguese Academia. En "Gender, Power, and Higher Education in a Globalised World". London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69687-0_2
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Verge, T. y Alonso, A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>

3.2. EXPERIENCIA EDUCATIVA:

3.2.1 MUJERES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ana Arán Sánchez (Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón, México”)

Resumen y palabras clave:

La intervención educativa que se detalla a continuación, documenta el diseño e implementación de estrategias que forman parte de un programa de acompañamiento para estudiantes indígenas que estudian la licenciatura en educación primaria en una Escuela Normal Rural ubicada al norte de México. Las acciones que se llevan a cabo se dividen en el eje de acompañamiento académico y el asistencial, dadas las desventajas estructurales que experimentan. De la evaluación del programa, se resalta la necesidad de atender la situación económica vulnerable que presentan las estudiantes a través de apoyos como becas, así como la importancia de fortalecer sus habilidades académicas relacionadas con el bajo dominio del español. A su vez, se considera pertinente incorporar el enfoque interseccional, para considerar las diferentes dimensiones de la identidad de las estudiantes indígenas, y así favorecer la comprensión de las diferentes formas que existen de ser mujer.

Palabras clave: estudiantes indígenas, mujer indígena, educación superior, perspectiva de género.

Introducción

Históricamente y a nivel internacional, los pueblos indígenas han sido marginalizados en el ámbito económico, social y educativo; las repercusiones de este fenómeno todavía son visibles hoy en día. En el aspecto educativo, se evidencia, entre otras cuestiones, en el bajo acceso de esta población a la educación superior. En el caso de la población indígena, particularmente la femenina, “son víctimas de las estructuras de inequidad que las restringe y limita a desarrollar un pape determinado dentro de la sociedad. Los obstáculos estructurales que enfrentan para poder acceder y permanecer dentro de los centros educativos” (Avena, 2017, p.195).

Uno de los mecanismos que se han establecido para atender esta situación, son las políticas de acción afirmativa, las cuales consisten en implementar mecanismos que propicien condiciones favorables de acceso, permanencia y egreso del nivel universitario a la población vulnerable (Bermúdez, 2016). La idea es, de alguna manera, compensar las diferencias que existen en las condiciones de entrada a la educación formal, tratando de nivelar a la población en desventaja (Davinson, 2017). Estas acciones atienden la demanda de los grupos sociales que tienen mayores dificultades para ser admitidos por su grado de marginación social y económica, a través de un dispositivo especial (Santhakumar, et al, 2022).

Sin embargo, el propiciar el ingreso de estudiantes de pueblos originarios a la educación superior, no garantiza que concluyan de manera exitosa sus estudios (Ossola, 2016). Romo

(2007), citada en Fresán (2009), señala algunos de los retos que la juventud indígena debe afrontar cuando consiguen entrar a la universidad, entre los cuales destacan las desventajas socioeconómicas y las dificultades en su proceso de aprendizaje, debido a la falta de familiaridad con el español, que frecuentemente es su segundo idioma. Es por ello que se detecta una necesidad de diseñar e implementar acciones encaminadas a acompañar al alumnado indígena en su trayecto universitario, dadas las necesidades específicas.

Así mismo, en el caso de las féminas que pertenecen a un pueblo originario, es necesario considerar una serie de factores relevantes. Las mujeres indígenas son víctimas de una triple discriminación, debido a su etnicidad, la clase social baja a la que pertenecen y su género (Burman, 2016). Respecto a la clase social, es importante mencionar el fenómeno de *feminización de la pobreza* (Paz, 2022), ya que las mujeres indígenas realizan las tareas del hogar y crianza, de acuerdo a los estereotipos del género femenino, y, además, tienen otros trabajos fuera de casa. Sin embargo, y a pesar de esta doble jornada, muchas de ellas viven en pobreza extrema, carecen de atención médica y son víctimas de diferentes tipos de violencia (Pineda, 2002). Sobre los servicios médicos, hay que resaltar que tienen menos acceso a la salud sexual y reproductiva que el resto de las mujeres, debido a que radican en comunidades marginadas, así como el inicio temprano de la vida en pareja y/o maternidad (Hernández, Meses y Sánchez, 2016).

Dado lo anterior, se considera que un programa de atención a este colectivo debe partir de una perspectiva de género, concebida como “el posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica/evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos” (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013, p.75). En el ámbito educativo, el incorporar esta perspectiva ayuda a visibilizar diferentes problemáticas que vive en la mujer, y así poder abordarlas de manera significativa (Fueyo y Fernández, 2012).

Objetivos

El propósito de la intervención educativa que se detalla en este capítulo, fue implementar un programa de acompañamiento para las estudiantes indígenas que ingresan a la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, localizada en el norte de México, para formarse como maestras. El objetivo de dicho programa fue generar condiciones que favorecieran la permanencia y egreso de este colectivo.

Contextualización

Las Escuelas Normales Rurales, son instituciones de educación superior que fueron creadas después de la Revolución Mexicana, entre 1920 y 1930 (Rangel, 2023), con el propósito de ofrecer un espacio de formación para la población más vulnerable, como los indígenas y campesinos, y que subsecuentemente, alfabetizaran al resto de la población. Si bien fueron apoyadas por los gobernantes de esa época, desde los años cuarenta comienzan a representar una amenaza para los intereses de los terratenientes y el proceso de industrialización,

extendiéndose posteriormente las ideas de que estas instituciones eran semilleros de guerrilleros (Coll, 2015). Esto genera un cierre progresivo de las Normales Rurales durante la década de los setentas, a través del ejercicio violento por parte del estado, como lo evidenciado en la movilización estudiantil de 1968 en la Ciudad de México (Flores, 2019). Esta represión culmina en los hechos, ampliamente conocidos, pero todavía no esclarecidos, de la desaparición forzada de los 43 estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero.

La Escuela Normal Rural en la que se lleva a cabo la experiencia educativa descrita en este texto, se localiza en el municipio de Saucillo, estado de Chihuahua, al norte de la República Mexicana. Fue fundada en 1931 y funciona como internado exclusivo para mujeres de bajos recursos, a las cuales se les ofrece servicio de comedor, material didáctico y uniforme, así como asistencia social y atención médica y psicológica dentro de la institución. Las jóvenes tienen la oportunidad de estudiar la licenciatura en educación primaria o la licenciatura en educación preescolar. La matrícula de la institución oscila entre las 400 y 500 estudiantes, las cuales proceden en su mayoría de los estados de Chihuahua y Durango, así como otros cercanos como Sonora, Sinaloa y Coahuila.

Desde el ciclo escolar 2017-2018, se implementó en esta normal una política de acción afirmativa, la cual establecía que 15 lugares iban a ser reservados de manera exclusiva para estudiantes indígenas. A partir del siguiente año, estos lugares se incrementaron a 20, manteniéndose de manera subsecuente (Arán, 2023). A las estudiantes, se les pide como requisito que dominen su lengua materna además del español, con el propósito de que cuando egresen, puedan ser maestras bilingües en el medio indígena, y coadyuven a la preservación de sus idiomas, los cuales están en peligro de desaparecer (De la Herrán y Rodríguez, 2017).

Desde que comenzó este programa, se consideró establecer una serie de acciones y mecanismos para acompañar a las estudiantes de una manera cercana durante su estadía en la universidad. Los jóvenes indígenas suelen presentar una serie de necesidades académicas, económicas y sociales (García y García, 2014), dado su origen socioeconómico, desventajas estructurales (Ossola, 2016) y el hecho de que el español no sea su lengua materna (Rodríguez y Ossola, 2019), lo cual dificulta su permanencia y egreso de la universidad.

Diseño y desarrollo

Dado lo expuesto en los apartados anteriores, se consideraron dos ejes de acción para diseñar e implementar el proyecto de acompañamiento para las jóvenes indígenas, mismos que se muestran en la figura 1.

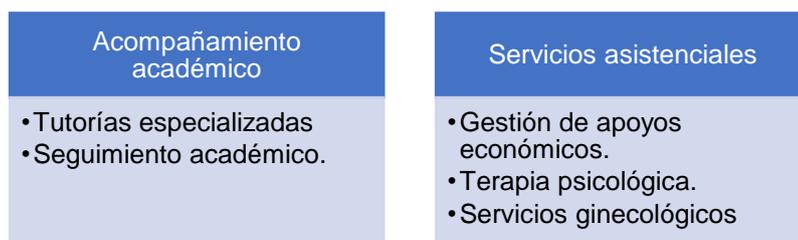


Figura 1. Ejes de acción del programa de intervención

Tomando en cuenta lo señalado por Rodríguez y Ossola (2019) respecto a las dificultades académicas que los jóvenes indígenas suelen experimentar una vez que ingresan a la universidad, se implementaron dos estrategias que formaron parte del proceso de acompañamiento académico. La primera consistió en realizar un diagnóstico de las competencias de las estudiantes en el área de español, la cual incluía redacción, comprensión y ortografía, así como aritmética básica. A partir de ahí, se determinaron las habilidades que cada una de ellas tenía que mejorar, y se les destinó un tutor especializado, docente de la institución, quien comenzó a trabajar con ellas una vez por semana para atender las dificultades que presentaban en cada aspecto. La segunda acción que se llevó a cabo, fue establecer un mecanismo de seguimiento académico de las alumnas en cuestión. Para ello, se tenían reuniones mensuales con los docentes que les impartían cátedra, para conocer su desempeño en las diferentes asignaturas, detectar si tenían alguna dificultad y conocer su rendimiento académico. Este monitoreo se llevaba a cabo a lo largo del semestre, siguiendo de cerca también las calificaciones que obtenían en cada materia. En el caso de las estudiantes que suspendían alguna asignatura, se implementaron cursos remediales para ayudar a que se pusieran al corriente y mejorar su desempeño. Como puede evidenciarse, las acciones relacionadas con esta área fueron realizadas con el apoyo de los docentes de la institución.

Por otro lado, para el eje de servicios asistenciales, se coordinaron esfuerzos con la trabajadora social, doctora y psicólogas de la escuela. Para conocer las necesidades de las estudiantes de pueblos originarios de nuevo ingreso, la trabajadora social les administra una encuesta sociodemográfica, la cual exploraba el contexto familiar y el historial médico, entre otros aspectos. La información recolectada se analiza para determinar la situación de cada estudiante. El contexto familiar provee datos respecto al nivel socioeconómico de la alumna, así como su estado civil y si es madre, a partir del cual se detecta si necesita apoyo económico para los gastos personales que surgen durante su estancia en la normal. De esta manera, se confirmaron los hallazgos de Pineda (2002) sobre el fenómeno de feminización de la pobreza.

Por otro lado, el historial médico proporciona elementos a la doctora de la institución para dar seguimiento a posibles padecimientos o condiciones que presenta la alumna. Así mismo, implementa de manera frecuente conferencias sobre salud ginecológica para prevenir enfermedades y asesorías sobre planificación familiar, proporcionando a las estudiantes información sobre métodos para atender su salud sexual reproductiva. Lo anterior, en línea con lo señalado por Hernández et al, (2016), respecto a la falta de acceso a estos servicios por parte de la población femenina indígena.

En el caso de las dos psicólogas de la institución, utilizan la información de la encuesta sociodemográfica para detectar si hay situaciones emocionales que requirieran de atención, de acuerdo al contexto familiar y la historia médica. En los casos en los que así se requiere, ellas comienzan un proceso terapéutico con las estudiantes, y también canalizan a especialistas en salud mental que son externos a la institución, tales como psiquiatras.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación del programa de acompañamiento a las estudiantes indígenas universitarias, se realiza al término de cada semestre. Se analizan las estrategias implementadas, los aciertos y

aspectos a mejorar, a través de conversaciones con las alumnas, docentes y personal que presta sus servicios asistenciales en la institución. Después de casi siete años que se lleva implementando esta política de acción afirmativa, se ha confirmado la necesidad de atender la situación económica vulnerable que presentan las estudiantes a través de apoyos como becas, así como la importancia de fortalecer sus habilidades académicas relacionadas con el bajo dominio del español.

Así mismo, se cree pertinente incorporar no solo la perspectiva de género, sino también el enfoque interseccional, al considerar diferentes dimensiones de la desigualdad y formas de opresión desde la etnia, la clase social y el género (Boddenberg, 2018); y así favorecer la comprensión de las diferentes formas de ser mujer a partir de cada contexto. Al tomar en cuenta la etnicidad de las mujeres indígenas universitarias, se buscaría también fortalecer su sentido de identidad, generando acciones que las fortalezcan frente al proceso de aculturación al que se enfrentan al ingresar a la educación superior, entendiendo este fenómeno como la pérdida del idioma, tradiciones, cultura e idiosincrasia (García, 2014). De esta manera, se integraría en esta política de acción afirmativa la vivencia y visualización de las diferencias culturales (Velasco, 2010), entendiendo la diversidad como una fuente de riqueza en las experiencias educativas.

Referencias bibliográficas.

- Arán, A. (2023). Experiences and challenges of indigenous students in higher education during the pandemic. En Hai-Jew, S. (Ed.), *Handbook of Research on Revisioning and Reconstructing Higher Education after Global Crisis* (pp. 288-304). IG GLOBAL.
- Avena, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 24, 176-198. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187053082017000100176&script=sci_abstract
- Bermúdez, F. M. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso del Floriberto Nuñez Martínez indígena tzeltal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 16, 79-97. <http://www.derecho.uaslp.mx/Paginas/REDHES/N%C3%BAmero-16.aspx>
- Boddenberg, S. (2018). Mujeres indígenas y afrodescendientes, interseccionalidad y feminismo decolonial en América Latina. *Revista Búsquedas Políticas Universidad Alberto Hurtado*, 1. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/25827>
- Burman, A. (2016). *Gender, Politics and the State: Indigenous Women*. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss025>
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, 189, 83-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819012>
- Davinson, G. (2017). Educación universitaria y pueblos indígenas¹ en Chile: Un programa de acción afirmativa. *Cuadernos del Cordicom*, 3, 137-158. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec//handle/CONSEJO_REP/644

- De la Herrán, A. y Rodríguez, Y. (2017). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 163-184. <https://rieoei.org/historico/documentos/7896.pdf>
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88. : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350006>
- Flores, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. Iztapalapa, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 40(8)7, 205-226. <http://dx.doi.org/10.28928/ri/872019/aot3/floresmendez>
- Fresán, M. (2009). Áreas de acción y contenido de la tutoría en la educación superior. *Revista Casa del Tiempo UAM*, 2(24), 33-37. <https://tutoria.unam.mx/es/node/370>
- Fueryo, A. y Fernández, J.I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *REIFOP*, 15(2), 123-130. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95430/00820123017996.pdf?sequence=1>
- García, C. (2014). Aculturación del pueblo indígena Mixe, Oaxaca, México. *Estudios Históricos*, 12, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7084324>
- García, A.R. y García, Z.M. (2014). Tutoría en estudiantes indígenas de nivel superior. *Revista Global de Negocios*, 2(1), 95-103. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2325154
- Rangel, L. (2021). La “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán, en la primera línea de fuego. Las Normales Rurales y su lucha contra las políticas de modernización educativa del Estado mexicano postcardenista. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 83-104. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.436>
- Hernández, M.F., Meneses, E. y Sánchez, M. (2016). Mujeres indígenas y su acceso a los derechos sexuales y reproductivos, 2009 y 2014. En Consejo Nacional de Población (Ed.), *Situación demográfica de México 2016* (pp.57-89). CNP.
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 57-77. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45796>
- Paz, J. (2022). Feminización de la pobreza en América Latina. *Notas de Población*, 114, 12-36- https://repository.eclac.org/bitstream/handle/11362/48132/01_LDN114_Paz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pineda, S. (2002). La mujer indígena: ante la pobreza. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 9 (28), 251-264. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502807.pdf>

- Reyes, B., Cuevas, T. y Zizaldrá, I. (2020). Aproximación al patrimonio cultural: Atuendo y cambios en los Rarámuris de Chihuahua, México. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 10, 29-45. <https://doi.org/10.24197/jstr.2.2020.29-45>
- Rodríguez, N.M. y Ossola, M.M. (2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. *Revista de Educación Alteridad*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>
- Santhakumar, V., Dietz, G., Castillo, E. y Shephard, K. (2022). ¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes. *Perfiles Educativos*, 44(176), 186-200. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60908>
- Velasco, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, España. pp. 2557-2578

3.2.2 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: LA LITERATURA Y CULTURA HISPÁNICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

Alicia Castillo Villanueva (Dublin City University, Irlanda)

Resumen y palabras clave:

Esta comunicación se centra en la experiencia de crear un currículo con perspectiva de género en la disciplina de literatura y cultura hispánica en el contexto de la universidad en Irlanda. Educar en género a través de la literatura, el cine y la cultura incluye las experiencias de las mujeres y sirve para dismantelar la versión androcéntrica que todavía se mantiene en muchas disciplinas de humanidades. Analizaremos la necesidad de introducir la perspectiva de género en la educación terciaria y expondremos las pautas que se siguieron para diseñar un currículo con perspectiva de género. Finalmente, concluimos que educar en género sirve para fomentar la igualdad y la prevención de la violencia de género y, en consecuencia, contribuye al desarrollo sostenible de unas sociedades más igualitarias.

Palabras clave: género, educación, cultura, sostenibilidad

Introducción

La enseñanza de la literatura, el cine y la cultura hispánica con perspectiva de género en los programas de grado ha empezado a desarrollarse de forma relativamente reciente, quizá en los últimos veinte años. La inclusión de mujeres escritoras, cineastas y artistas en los programas universitarios se hacía casi de forma anecdótica y casi nunca con una perspectiva de género. Hasta el último cuarto del siglo XX las escritoras, cineastas y artistas fueron omitidas en los debates sociales y tanto los medios de comunicación como la literatura eran entornos en los que se forjaban estereotipos sobre las mujeres, modelos e imágenes que todavía perviven en el imaginario colectivo y que perpetúan y difunden la posición de inferioridad de las mujeres en la sociedad. Como señalan las autoras Bartolotta y Tormo-Ortiz, la sociedad y la literatura en particular, han sido construidas bajo una perspectiva androcéntrica “donde el hombre es la medida de todas las ideas y producciones culturales” (2018, p. 29). Consecuentemente, y como señala María Reyes Ferrer, uno de los peligros de la falta de la perspectiva de las mujeres es que las lectoras “construyen una imagen de sí mismas a partir de los juicios de los hombres, aceptando una realidad organizada a través del pensamiento patriarcal” (2018, p. 145). El diseño del currículo de literatura y cultura hispánica con perspectiva de género desarrollado en una universidad de Irlanda tiene como objetivo aplicar los principios del *Education for Sustainable Development* [Educación para el desarrollo sostenible] (ESD, en sus siglas en inglés) propuestos por la Unesco (*Second National Strategy, 2022*). Además, el currículo implementa las recomendaciones de varias estrategias y planes de acción propuestos por el gobierno irlandés para prevenir y combatir la desigualdad y la violencia de género en todas sus manifestaciones. El ESD, basado en los principios de justicia social, igualdad y respeto de derechos humanos, busca fomentar el compromiso y la acción de los ciudadanos para un futuro sostenible. Educar en y para la igualdad de género contribuye a formar ciudadanos que aprenden a pensar críticamente, que son capaces de prever situaciones futuras y de tomar decisiones éticas. La literatura, el cine y la cultura son recursos de gran importancia en la educación para crear conocimiento feminista, tanto en la disciplina como más allá de esta. Para comprender las formas de análisis de las diferentes narrativas se ha establecido un paradigma en el que el movimiento feminista y la crítica literaria y cultural van de la mano.

Objetivos

El objetivo primordial de este resumen es mostrar la experiencia de diseñar un currículo de literatura, cine y cultura con perspectiva de género basado en los principios de la *ESD* y en las recomendaciones de las estrategias y planes de acción del gobierno irlandés para combatir la desigualdad y la violencia de género en todas sus formas. Esta experiencia demuestra la necesidad de descolonizar la disciplina y modificar una enseñanza que continúa promoviendo el control masculino y el consecuente borrado de las experiencias de las mujeres de la historia, de la literatura, de la cultura y de la sociedad. Otro de los objetivos es mostrar cómo se crea el conocimiento feminista y las estrategias utilizadas dentro de la disciplina. Finalmente, mostramos el impacto dentro de los contextos (clases y grupos de estudiantes) en los que se crea el conocimiento feminista.

Contextualización

Las asignaturas de cultura hispánica se imparten en diferentes grados a estudiantes de lengua española durante tres años. Las asignaturas forman parte de los grados de lenguas aplicadas y traducción, educación secundaria con lenguas, derecho, comunicación, negocios, política y lengua irlandesa. Esta investigación pretende exponer cómo se diseña un currículo de cultura con enfoque de género que responda a las necesidades (sociales) del alumnado que se incorporará al mercado laboral en sectores profesionales del derecho, políticas, comunicación y educación. En las últimas décadas, y debido al incremento y visibilidad de la violencia contra las mujeres, se han llevado a cabo diferentes acciones inmediatas como estrategias y consultas nacionales que pretenden prevenir, erradicar y monitorizar experiencias, así como implementar planes de acción contra la desigualdad, la violencia y el acoso sexual. La ratificación por parte del gobierno irlandés de la Convención de Estambul en 2019 refleja el papel que la educación juega en prevenir y combatir la desigualdad, y las diferentes formas de violencia contra las mujeres a través de la formación de estudiantes de todas las edades en temas relacionados con relaciones abusivas, consentimiento, desigualdad y principios de diversidad, inclusión e interseccionalidad (*Ireland and the Council of Europe, 2022, p. 29-30*). La responsabilidad de las universidades de educar implementando un currículo con perspectiva de género para prevenir la discriminación, la violencia sexual y el consentimiento, ha quedado recogida en diferentes estrategias y planes de acción como el *Third National Strategy on Domestic Violence, Sexual & Gender-Based Violence (2022)* o *Safe, Respectful, Supportive and Positive (2020)*, este último enfocado a combatir la violencia sexual en instituciones de educación terciaria. Las universidades, no ajenas a diferentes formas de discriminación y violencia, tienen la obligación de implementar dichas estrategias y llevar a cabo acciones educativas para cambiar la cultura sexista arraigada en diferentes actitudes y comportamientos, en las estructuras y en los contenidos curriculares. Más allá de eliminar la violencia de género, compartimos la visión de Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas Vergara de que los que reciben formación universitaria en género, en el futuro pueden llevar a cabo acciones preventivas, educativas o no, contra la desigualdad y la violencia de género (2014, p. 100). En Irlanda, existe una falta de investigación y estudios de campo que arrojen datos sobre la inclusión y desarrollo de la perspectiva de género de forma transversal, o de asignaturas que incluyan la contribución de las mujeres en la historia, la literatura o las ciencias. De la misma forma, no hay trabajos que evalúen las percepciones y conocimiento de los estudiantes ante la desigualdad de género y la violencia, así como la formación de género que el alumnado recibe a lo largo de sus estudios universitarios. La paradoja surge al pretender que los graduados universitarios sean capaces de detectar, combatir y prevenir la desigualdad y la violencia de género en el campo profesional cuando han recibido

escasa formación en género y muestran competencias básicas para llevar a cabo acciones en estos campos. Recientes investigaciones coinciden en señalar que la educación es la base para la prevención de la discriminación y la violencia de género (Valls et ál., 2009; Izquierdo, 2010; Anguita Martín, 2011).

Diseño y desarrollo

Las necesidades expuestas en las secciones anteriores responden a la pregunta de por qué es necesario un currículo con perspectiva de género. A esto se une el propio interés personal y el campo de investigación en el que nos centramos en nuestra trayectoria académica. El diseño de la asignatura de cultura hispánica, impartida a lo largo de tres años en diferentes módulos, incluye la perspectiva de género como eje transversal obligatorio en todas las asignaturas. De esta forma, nos aseguramos que el género no se presenta como un tema minoritario, sino que se difunde a que se reflexione sobre las relaciones de poder en la sociedad y el reto de desmantelarlas. Para ello, diferentes conceptos clave para la formación en género se tuvieron en cuenta en el diseño de los ejes temáticos, por ejemplo, la distinción entre sexo biológico y construcción de género a nivel social, los roles y estereotipos o la identidad de género, entre otros. Los ejes temáticos elegidos en las diversas asignaturas incluyen: el papel activo y de resistencia de las mujeres en las guerras, las dictaduras y las sociedades de pos dictadura; la feminización de las migraciones; la violencia y los marcos políticos y legales que afectan la libertad de las mujeres. Encontramos que en estos temas que se trabajaban en las clases las mujeres se encontraban sub-representadas. Cabe decir que nos alejamos de la visión que sitúa a las mujeres como víctimas de la historia y, como Mary Nash señala, como grupo social que reacciona ante la opresión patriarcal, para considerar principalmente la aportación positiva de las mujeres al proceso histórico (1982, p. 102-103). Para los materiales y listas de lectura y visionado de películas se partió de la idea de descolonizar las asignaturas de la perspectiva androcéntrica e introducir un equilibrio entre el número de autoras y autores que el alumnado estudia.

La metodología de enseñanza varía por asignaturas y niveles, pero se tuvieron en cuenta para el diseño de las asignaturas las competencias transversales que desarrollan el pensamiento crítico y analítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones éticas. A través de la lectura de diferentes géneros literarios (novela, teatro, poesía, novela gráfica) y el visionado de diferentes películas, documentales, series de televisión y otras representaciones de cultura popular, el alumnado tenía que completar una serie de actividades que invitaban a la profundización y reflexión de los temas. La dinámica introducida de trabajar en grupo en proyectos y presentarlos para toda la clase ofrecía experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes, además de la ventaja de crear grupos en los que existían un equilibrio de género. La metodología *peer to peer*, o aprendizaje entre pares, ofreció la oportunidad de que los estudiantes enseñaran a otros sobre temas como la representación cultural y social del feminicidio, la violencia contra las mujeres en las cárceles franquistas o en centros de detención durante las dictaduras chilenas y argentinas. Esto a su vez promueve el aprendizaje activo al estimular el debate y el pensamiento crítico entre el alumnado. Otra de las ventajas de aplicar esta metodología es que el profesor pasa a ser un facilitador que interviene y guía a los estudiantes en el proceso de reflexión y análisis. Como parte del proyecto *GEARING-Roles* (2019-2022) de financiación europea, la investigadora Anne Laure Humbert y sus colegas han elaborado un documento de gran utilidad para la elaboración de un currículo con enfoque género. Dicha herramienta incluye ideas y una lista no prescriptiva que ayuda a la reflexión para evaluar el sesgo de género y transformar los contenidos con respecto a esta materia.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Para la evaluación de los módulos y los contenidos de género se distribuyeron cuestionarios entre los estudiantes al final de las asignaturas. En general, los estudiantes señalaron en sus respuestas haber disfrutado de los contenidos, pero no se hacía demasiada referencia a la perspectiva de género a pesar de haberse introducido en todas las asignaturas. Cabe señalar, que en las actividades de trabajo y presentación de grupo se observó entre el alumnado femenino una preferencia por temas relacionados con el feminismo, la desigualdad de las mujeres y la violencia de género. Como conclusión, podemos afirmar que implementar un currículo de género es necesario para educar en igualdad y concienciar a los estudiantes sobre el problema de la violencia. Existe la necesidad de establecer ejes temáticos de género en los programas de grado y posgrado, así como avanzar en la investigación en el contexto de la universidad irlandesa. Más estudios de recogida de datos son necesarios para evaluar las percepciones, los conocimientos y la formación en materia de género de los estudiantes, así como sus propios intereses sobre la materia. De la misma forma, todavía queda por evaluar el conocimiento y la formación del profesorado en materia de género y la necesidad de facilitarles formación en esta materia.

Referencias bibliográficas

- Anguita Martín, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica universitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Bartolotta, S y Tormo-Ortiz, M. (2018). La igualdad de Género empieza en la universidad: el Máster Universitario en Estudio de Género en la UNED. En Sánchez, J.D., Jaime de Pablos, M.E. y Borham Puyal, M. *La universidad con perspectiva de género*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. DOI: 10.7179/PSRI_2014.23.05
- Second National Strategy on Education for Sustainable Development (June, 2022). Recuperado de file:///C:/Users/castilla/Downloads/228330_c69895a6-88f0_4132-b6d1-9085a9c31996.pdf
- Humbert, A.L, Clayton-Hathway, K., y Tzanakou, C. (2021). Gender in the curriculum self-assessment and diagnostic checklist. Recuperado de <https://gearingroles.eu/wp-content/uploads/2020/05/2002-Gender-mainstreaming-in-education.pdf>
- Ireland and the Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence (December 2022). Recuperado de <https://www.ihrec.ie/app/uploads/2023/01/Ireland-and-the-Council-of-Europe-Convention-on-preventing-and-combating-violence-against-women.pdf>
- Izquierdo, M.J. (2010). Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género. Instituto de la Mujer. Recuperado de <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2010/doc/percepcionFactores.pdf>
- Nash, M. (1982). Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la historia: corrientes historiográficas y marcos conceptuales en la nueva historia de la mujer.

En *Nuevas perspectivas sobre la mujer. Actas de las I Jornadas de Investigación Interdisciplinar*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Reyes Ferrer, M. (2018). La literatura a examen: perspectivas feministas de la disciplina. En Sánchez, J.D., Jaime de Pablos, M.E. y Borham Puyal, M. *La universidad con perspectiva de género*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Safe, Respectful, Supportive and Positive Ending Sexual Violence and Harassment in Irish Higher Education Institutions (January, 2020). Recuperado de <https://assets.gov.ie/24925/57c394e5439149d087ab589d0ff39c92.pdf>

Third National Strategy on Domestic Violence, Sexual & Gender-Based Violence (June 2022). Recuperado de file:///C:/Users/castilla/Downloads/228480_67b6e3afa0d2-4d70-889f-0b1e2001995b.pdf

Valls Carol, R, Torrego Egido, L, Colás Bravo, P. y Ruiz Eugenio, L. (2009). Prevención de la violencia de género sobre las medidas de atención y prevención. *Revista electrónica universitaria de Formación del Profesorado*, 64, 41-58.

3.2.3 CREACIÓN DE UN PROTOTIPO DE EMPRENDIMIENTO PARA EVITAR LA DESERCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS DE TRABAJO SOCIAL EN BUGA, COLOMBIA

Adriana Álvarez Vanegas (UNIMINUTO Buga, Colombia)

Resumen y palabras clave:

La presente comunicación presenta una experiencia educativa y de fomento del emprendimiento para evitar la deserción escolar de estudiantes universitarias del Grado de Trabajo Social en Buga (Colombia).

Se trata de la realización de un prototipo social, entendido como una solución disruptiva que contiene una respuesta innovadora a una problemática identificada. En este caso, se ocupa de la utilización del emprendimiento para evitar el alto grado de deserción escolar de mujeres estudiantes del Grado de Trabajo Social en una universidad privada de Colombia.

Palabras clave: prototipo, emprendimiento, deserción universitaria, trabajo social

Introducción

Es complejo consignar una definición que pueda englobar completamente el concepto de deserción estudiantil universitaria, sin embargo, y aunque es bastante antigua, Tinto (1989) citado en Quiroz (2022, 12) afirma que, depende de la perspectiva de las partes involucradas e interesadas en el proceso, tales como los estudiantes, funcionarios de las instituciones de educación y los responsables de la política nacional de educación. De ahí que como bien sostiene Quiroz (2022), el concepto de deserción puede abordarse desde tres perspectivas: individual, institucional y estatal o nacional.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2012) la deserción es un fenómeno en el cual un estudiante no logra cumplir las aspiraciones de su proyecto educativo y presenta inactividad académica por un año o más.

Para el caso que nos ocupa, nos centraremos en la perspectiva institucional pues nos hemos decantado por estudiar la deserción escolar universitaria de estudiantes matriculadas en el Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Buga, ubicada en el Centro del Valle del Cauca en Colombia; un territorio ubicado en el Pacífico colombiano.

Hay que decir igualmente que, se trata de una institución privada, de corte religioso y dirigida especialmente a mujeres que presentan vulnerabilidad económica. De modo que, la deserción que nos atañe en esta experiencia educativa es la institucional enfocada en el colectivo de estudiantes de género femenino.

Ahora bien, Colombia infortunadamente cuenta con unos altos índices de abandono escolar. De

hecho, según Fedesarrollo (2022), la deserción universitaria en Colombia alcanza el 46% y es aún más grave en las personas que pertenecen a los estratos socio-económicos más bajos de la sociedad, donde puede arribar al 70%.

En nuestro caso, las cifras son muy similares porque se ha evidenciado una deserción que ronda el 60% y se ha manifestado desde el inicio de la implementación del Programa; desde el año 2016, cuando fue su creación, hasta la fecha.

El Grado de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Buga, en Colombia, cuenta con una población correspondiente a casi 250 estudiantes, de los cuales el 70% corresponde a mujeres y el 30% a hombres.

La deserción universitaria identificada desde su creación en el año 2016 se debe a factores económicos, académicos, individuales, entre otros, esto hace que las personas se desvinculen de la universidad y no culminen sus estudios truncando sus proyectos de vida personales e incluso los de sus familias y territorios de procedencia, que casi siempre se encuentran atravesados por violencia.

Finalmente se debe decir que la deserción estudiantil universitaria en Colombia genera graves problemas de corte socio-económico y cultural como inestabilidad financiera en las universidades, dificultades en avances sociales de calado que repercutan en las metas de posicionamiento educativo del país y una pérdida de productividad laboral por falta de personas capacitadas (Barbosa et al, 2018), por estas razones sumadas al hecho de que son las mujeres las personas más afectadas a la hora de desertar de sus estudios, en nuestro caso se optó por revisar esta problemática que ha tenido repercusiones desde la creación del grado en Trabajo Social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Buga, concluyéndose que es el emprendimiento, la empleabilidad durante la formación y el manejo adecuado del dinero, la mejores formas para que las estudiantes puedan permanecer y culminar sus estudios superiores.

Objetivos

-Utilizar el prototipo de emprendimiento como herramienta disruptiva para afrontar la deserción de estudiantes universitarias del Grado de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Buga- Colombia.

-Valerse de las herramientas de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información y las redes sociales para tener un impacto real en la disminución de las cifras de deserción de mujeres estudiantes del Programa de Trabajo Social.

-Conseguir una reducción real del abandono universitario de las estudiantes de Trabajo Social del Programa y contribuir al afianzamiento de sus proyectos de vida personales, familiares y territoriales.

Contextualización

El Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Buga, Colombia recibe estudiantes de todo el Centro del Valle del Cauca, es decir, se trata de una institución educativa donde se privilegia el desarrollo regional y se apuesta a los procesos territoriales de esta parte del país. Si no existiera una sede física en este lugar, los y las estudiantes se verían obligados a desplazarse a Cali, la capital del territorio a más de 100 km.

Es una institución universitaria católica, con una marcada filosofía de inclusión, donde se acerca la universidad al territorio y se subsidian parte de los estudios que se ofrecen para que las poblaciones más vulnerables del país puedan beneficiarse de una educación de calidad. De hecho, se trata del centro educativo católico de educación superior con mayor número de estudiantes a nivel nacional, pues cuenta con sedes en 22 de los 32 departamentos de Colombia, además, con una amplia oferta formativa virtual.

El programa elegido para esta experiencia educativa es el grado en Trabajo Social, de UNIMINUTO Centro Regional Buga, perteneciente a la Rectoría Suroccidente, que nació en 2016 y cuenta con 9 semestres académicos y 148 créditos. La mayoría de sus estudiantes son mujeres, residentes en el Centro del Valle del Cauca en los municipios de Buga, Tuluá, Roldanillo, Ríofrío, Andalucía, Yotoco, Zarzal, Guacarí, Bugalagrande y Palmira, el Programa tiene alrededor de 250 estudiantes, donde el 70% son mujeres, de las cuales más de un 30% es madre.

Desde su creación en el año 2016 ha habido una curva ascendente de deserción escolar en el grado de Trabajo Social, alcanzándose una media de 30%, siendo exclusivamente femenina, es por esta razón que desde el Área de Bienestar estudiantil y desde el Semillero de Género y Derechos Humanos del Programa de Trabajo Social, se plantean una serie de estrategias para conseguir que las estudiantes puedan permanecer en el programa y terminar exitosamente su proceso académico pues así se contribuirá a que el territorio, la mujer y su entorno familiar vea satisfecha una esfera de la vida pudiendo repercutir en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 1, 4 y 5 correspondientes al fin la pobreza, educación de calidad y búsqueda de la igualdad de género.

Ahora bien, es importante mencionar que esta experiencia educativa quiere evitar que la deserción o el abandono recaigan en las estudiantes del Grado en Trabajo Social y que si bien es algo que genera alertas en el Programa y en la universidad, debe también generarlas en el gobierno nacional y en la sociedad misma pues todos los entes que inciden en la educación deben estar alineados para conseguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible pues como indica Alberdi, 1984:

Los tiempos han cambiado y las mujeres necesitan educación, incluso pasan por el mismo sistema educativo; pero sus destinos sociales son diferentes y el sistema educativo va a prepararlos para objetivos diferentes. Si el modelo anterior era que las mujeres no recibieran educación formal porque para ser amas de casa en el futuro no se necesitaba, ahora el modelo es otro; seguirán siendo amas de casa y madres de familia, pero instruidas, e incluso supondrán un refuerzo potencial de mano de obra en caso de necesidad. (p.10)

Es un deber universal luchar por la inclusión efectiva de las mujeres en la educación, pues al tener mujeres formadas se mejoran los territorios, se perfilan sus entornos y repercute el desarrollo en sus familias. Esta experiencia educativa quiere apostar por la permanencia de las

estudiantes en el Programa de Trabajo Social para contribuir a la región y a, sobre todo, a la misión con que fue creado en el 2016.

Diseño y desarrollo

La creación de un prototipo de emprendimiento para evitar la deserción de las estudiantes del Grado de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios se desarrolló dentro de la práctica formativa del Programa, correspondiente al último año de la carrera y se aplicó en el primer semestre de 2022.

El prototipo en emprendimiento es la creación de una solución innovadora a una problemática identificada previamente (UNIMINUTO, 2022). Para ello, se cursan una serie de pasos como la identificación del problema, las alternativas de solución y el desarrollo del mismo. A su vez, se enmarca en un reto, que es una pregunta clave para que los estudiantes desarrollen su práctica en emprendimiento y ejecuten el prototipo o solución innovadora a la situación identificada.

Para su desarrollo se emprendió una estrategia de acompañamiento bidimensional, de un lado con la asesoría de un mentor especializado en emprendimiento, y de otro, la tutorización de una docente de práctica profesional formativa en Trabajo Social. Se hicieron una serie de formaciones conjuntas para conocer sobre el modelo de negocio en el lienzo Canvas, las formas de realizar un prototipo, los modelos de práctica social, la comunicación de las ideas y la puesta en marcha del prototipo.

Para realizar el prototipo se empleó un instrumento de levantamiento de la información consistente en una encuesta semi-estructurada dirigida a las estudiantes que desertaron del programa y también a las que se identificó que tenían riesgo de hacerlo, al realizar su análisis el resultado arrojó que el factor con mayor incidencia en la deserción escolar es la falta de recursos económicos con un 85 % del total de las entrevistadas, seguido por un 15% con falta de tiempo para dedicarse a las actividades académicas y responder oportunamente por los requerimientos universitarios. Por otra parte, también se observó que la mayoría de las estudiantes sí aceptarían un empleo mientras están estudiando y que no es posible que sólo se dediquen a estudiar; de modo que para que ellas puedan culminar sus estudios necesitan trabajar o tener otros ingresos.

El hecho de no contar con tiempo suficiente fue otro factor importante y es debido a que a las estudiantes les es difícil compatibilizar el estudio con el trabajo, y en caso de elegir algunas de las dos, optarían por dejar de estudiar.

Tomando en cuenta lo anterior y observando el resultado que arrojó la encuesta donde la problemática principal de la deserción es la carencia de recursos económicos, se optó por la realización de un prototipo (o solución innovadora) de campañas comunicacionales y material educativo sobre inteligencia financiera y el manejo adecuado de las finanzas, con el objetivo de que todos los estudiantes activos en el Programa tengan herramientas sobre la administración de sus recursos monetarios y puedan complementar con las alternativas que brinda la universidad como las becas, la cooperativa, financiación, entre otras.

El prototipo para poder ser llevado a la práctica cuenta con el apoyo de la Coordinación del Programa de Trabajo Social, con el área de Bienestar, de Comunicaciones y con el Semillero de

Género de Trabajo Social. Se trata de un trabajo articulado donde por medio de campañas informativas en papel, redes y voz a voz, los y las estudiantes del Programa sabrán cómo darle un uso adecuado y eficiente a sus recursos económicos para que puedan consolidar su permanencia en la carrera universitaria.

También se hizo un modelo Canvas con la propuesta de valor, la solución, los canales, las ventajas competitivas, el segmento de clientes y la inversión requerida para que el prototipo pudiera llevarse a cabo; todo se contempló y se articuló con las diferentes instancias universitarias para que el prototipo no sea un ejercicio esporádico sino que se consolide en cada semestre académico como parte de las actividades de apertura a la universidad que se le hacen a los y las estudiantes y para que se mantenga durante la duración del mismo, pues tal y como recalca Brancoli, 2022, la educación para el emprendimiento permite que los y las estudiantes desarrollen aprendizajes experienciales que les permitan contribuir a las empresas y organizaciones. Por eso realizar un prototipo de emprendimiento y llevarlo a la práctica es la mejor forma para poner en juego teoría y práctica contribuyendo a la sociedad.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación de la implementación del prototipo se realizó al culminar el segundo semestre de 2022 donde se evidenció una disminución del 10% en la deserción del programa, si bien se debe esperar a saber cómo se comporta el primer semestre de 2023, sí es una cifra alentadora dado que lo que se quiere es que con la disminución del abandono escolar femenino, se tenga un impacto social altamente positivo puesto que prevenir el abandono de la educación superior incide de manera directa en la prevención de múltiples problemáticas sociales que se derivan de la falta de educación, tales como el madre solterismo, el sicariato, la prostitución, el consumo de drogas, el embarazo juvenil, de modo tal que, la realización de este prototipo no se puede agotar en campañas comunicacionales sino que tiene que abordar esos otros problemas sociales que emergen cuando se produce la deserción escolar.

El prototipo es una metodología disruptiva en materia de emprendimiento, pero también puede ser usado para resolver retos o problemáticas sociales, realmente esa es la innovación de esta experiencia educativa. Es sumamente ponderable utilizar una herramienta clave del emprendimiento para trascender la resolución de problemas que salgan de la esfera de los negocios, esta herramienta ha conseguido identificar una problemática desde otra óptica y ya está actuando y consiguiendo resultados. Ahora es cuestión de seguir usándola esperando que continúen.

Referencias bibliográficas.

Alberdi, I. (1984). Mujer y educación. *Revista de educación*, número 275, p. 5-18 disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18459>

Barbosa et al (2018). Incidencia de la financiación en la deserción universitaria en Bogotá, Trabajo de grado para optar al título de economistas, Universidad Católica de Colombia, disponible

en:<https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/626ae21b-08b7-44a8-8138-8148e0998536/content>

Brancoli (2022). Del prototipo al producto: experiencia piloto para promover el emprendimiento temprano. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, número103*, 66-75. Disponible en: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/4126>

Fedesarrollo (junio 2 de 2022).Deserción de educación universitaria en Colombia es del 46 %: así se afecta al mercado laboral.*Valora analitik*, disponible en: <https://www.valoraanalitik.com/2022/06/02/desercion-educacion-universitaria-colombia-del-46/>

Quiroz (2022).Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia asociada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, Trabajo de grado para optar al título de Maestría en economía aplicada, Universidad EAFIT. Disponible en: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/31073/AdrianaCristina_QuirozRuiz_2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y

UNIMINUTO (2022). El concepto de prototipado de emprendimiento. Unidad de Emprendimiento, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Zárate y Mantilla (2014).La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona próxima, número 21*, 121-134 disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442014000200010&lng=en&nrm=iso

3.2.4 CAMBIAR EL PARADIGMA DEL LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EL CASO DE HOMEWARD BOUND

Zaida Ortega (Universidad de Granada, España); Marga L. Rivas (Universidad de Cádiz, España)

Resumen y palabras clave:

Las universidades son el principal motor científico de España. Debido al ambiente competitivo, jerárquico y poco inclusivo que ha predominado, las mujeres todavía somos minoría en las posiciones de liderazgo. Uno de los desafíos actuales es el cambio climático, donde aún no estamos igualmente representadas en la toma de decisiones. Una forma de fomentarlo es mediante formación en liderazgo, como el programa Homeward Bound, que pretende impulsar el liderazgo (colaborativo y constructivo) de científicas de todo el mundo. Este tipo de programas son muy selectivos, pero visibilizan un cambio de paradigma en el liderazgo dentro de la academia. Así, proponemos que se forme al profesorado universitario en perspectiva de género y liderazgo constructivo. Además de allanar el camino de la igualdad efectiva en todas las etapas de la carrera académica, este cambio de paradigma en liderazgo universitario contribuiría a una mejor calidad docente y científica.

Palabras clave: academia, carrera científica, STEM, igualdad de género

Introducción

En España, las universidades aportan un 80% de la producción científica (de Vera et al., 2017). Aunque las mujeres somos más del 40% del personal docente e investigador (PDI), esa proporción disminuye al avanzar la carrera, y apenas representamos un cuarto de las posiciones de liderazgo académico (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Esta desigualdad suele ser mayor en las áreas STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), tradicionalmente más masculinizadas (Daldrup-Link, 2017; Howe-Walsh y Turnbull, 2016; Ortega et al., 2022). Las discriminaciones de género se deben a los estereotipos sexistas, que generan fenómenos como interrupciones constantes, falta de crédito al trabajo de las investigadoras, reparto desigual en las tareas de cuidados, o acoso sexual (p.ej., Howe-Walsh y Turnbull, 2016; Bernardo, 2021). Todo ello funciona como un engranaje cuyo resultado es que el riesgo de abandonar la carrera investigadora es un 19.5% mayor en mujeres (Huang et al., 2020). Esta discriminación no sólo mella la igualdad de oportunidades, si no que disminuye la calidad científica y la capacidad de innovación (Jiménez et al., 2019).

Además de avanzar el conocimiento básico, la ciencia se centra en resolver problemas, y el cambio climático es uno de los mayores retos actuales (Pörtner et al., 2022). El cambio climático guarda estrecha relación con el género, ya que las mujeres somos más vulnerables a sus

impactos, y existe desigualdad en la responsabilidad por las emisiones de gases de efecto invernadero, las medidas de adaptación, la gobernanza climática y la representación en la acción social frente al cambio climático (Pearse, 2017). De hecho, la igualdad de género es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible –el ODS 5– de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas

(United Nations, 2015). Por lo tanto, es necesario que avancemos en igualdad en el ámbito académico relacionado con el cambio climático. Para ello, hay muchas medidas, como la formación para reducir el sesgo implícito, luchar contra el acoso sexual o implementar medidas afirmativas para las investigadoras (Diele-Viegas et al., 2021). No obstante, la academia tiene algunas características que dificultan este avance. Por ejemplo, es un ámbito muy jerarquizado, en el cual el personal investigador depende de relaciones informales con sus superiores (Daldrup-Link, 2017; Bernardo, 2021). Además, el liderazgo es predominantemente masculino, cargado de aptitudes paternalistas que dificultan la independencia y –por ende– el ascenso de las mujeres (Settles et al., 2006). Una forma de asegurar la eficacia del resto de medidas sería fomentar la igualdad de género en posiciones de liderazgo.

Debido a nuestra experiencia vital, las mujeres solemos tener menos autoestima, lo que reduce la iniciativa para promocionar laboralmente (Howe-Walsh y Turnbull, 2016) y solemos estar discriminadas en las redes de contactos que favorecen el liderazgo (Casad et al., 2021). También nos es más difícil conseguir un equilibrio entre la vida privada y laboral, lo que disminuye nuestra satisfacción laboral y dificulta la promoción (Brue, 2019). Por último, se tiende sistemáticamente a dar menos crédito y visibilidad a los logros científicos de las mujeres (Daldrup-Link, 2017). De tal modo, los programas de liderazgo específicos para mujeres intentan mejorar estos cuatro puntos, para dar un impulso a aquellas que quieren avanzar en sus carreras (Nash y Moore, 2021).

Objetivos

Aquí exponemos nuestra experiencia como participantes en un programa de liderazgo para mujeres en áreas STEM con interés en luchar contra el cambio climático: Homeward Bound (HB) (<https://homewardboundprojects.com.au/>). Nuestro objetivo es presentar este programa, reflexionar sobre los beneficios que nos ha aportado como PDI en la universidad pública española, y mostrar cómo este tipo de acciones puede mejorar el ambiente universitario.

Contextualización

Las mujeres seguimos infrarrepresentadas en los puestos de liderazgo. Actualmente, casi el 60% de los títulos de grado los obtienen mujeres, pero sólo ocupamos el 10-20% de los puestos académicos más importantes. Está demostrado que tener equipos más diversos mejora los resultados de cualquier actividad, y en particular de la ciencia. Así, incrementar la representación de las mujeres en la toma de decisiones permitiría obtener mejores soluciones frente a los retos globales, como el cambio climático. Programas como HB, que forman a mujeres de las áreas STEM en habilidades de liderazgo, visibilidad y estrategia, pretenden impulsar la capacidad de liderazgo de las científicas desde el nivel local hasta el internacional.

Diseño y desarrollo

El programa HB, con sede en Australia, selecciona –entre científicas de todo el mundo– unas 80 participantes cada año. Desde su inicio en 2016, ha formado a más de 500 participantes de más de 25 países, abarcando todas las áreas STEM. El programa consta de tres fases: (1) formación en remoto (1-2 años), (2) un programa presencial intensivo de un mes en la Antártida, (3) después de graduarse, las participantes forman parte de una gran red internacional de mujeres líderes en STEM. Nosotras formamos parte de la quinta promoción (HB5), que fue seleccionada en 2019 e iba a recibir la formación remota hasta noviembre de 2020, cuando realizaríamos la expedición a la Antártida. Debido a la pandemia de COVID-19, que detuvo los viajes internacionales, se alargó nuestra formación remota y realizaremos la parte presencial en noviembre de 2023 –junto a HB6 y HB7–, en dos barcos, siendo la mayor expedición de científicas a la Antártida hasta la fecha. El programa se centra en cuatro pilares: liderazgo, estrategia, visibilidad y ciencia. Durante la fase remota se realizan sesiones formativas en grupo –con presentaciones y salas de discusión–, sesiones de entrenamiento (*coaching*) individuales y en grupo, a partir de tutorías (*mentoring*), trabajo en red (*networking*) y aprendizaje compartido. Además, se utilizan herramientas de diagnóstico –como *Leadership Skills Inventory* (LSI; <https://theleadershipsphere.com.au/insights/life-styles-inventory-lsi-explained/>) y *Global Leadership Wellbeing Solutions* (GLWS; <https://www.glswellbeing.com/what-is-glws/>)– que se trabajan en sesiones individuales con psicólogas especializadas. La fase presencial permite a las participantes aprender juntas en un “ambiente cápsula”, aislado y remoto, como es la Antártida (Nash y Moore, 2021).

En nuestro caso, desde 2019 hemos realizado numerosas acciones de divulgación sobre igualdad de género, liderazgo y cambio climático, a través de vídeos, artículos, conferencias, etcétera. Además, hemos realizado varias investigaciones conjuntas sobre los efectos del cambio climático en diferentes especies amenazadas (como las tortugas marinas y las ballenas beluga) o el impacto de los plásticos en la biota marina (Rivas et al. 2022); y estamos iniciando una línea de investigación sobre desigualdad de género en el ámbito de la biodiversidad y la conservación de la naturaleza (Ortega et al., 2021; Ortega et al., 2022). También hemos creado la Red Conserbio (<https://www.redconserbio.org/>; coordinada por Marga L Rivas) para fomentar la formación y colaboración científica en el ámbito iberoamericano, y mejorar la conservación de la biodiversidad frente al cambio climático, con perspectiva de género. Después de la expedición antártica de HB5, realizaremos dos encuentros de esta red en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y en la Univerisdade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil).

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Las primeras ediciones de HB han sido evaluadas en varios estudios, que concluyeron que HB es eficaz para desarrollar habilidades de liderazgo colaborativo y crear una red sólida de mujeres en STEM, mejorando la autopercepción y autoestima de las participantes (Nash y Moore, 2018; Nash y Moore, 2021). También se señalaron dos puntos débiles: (1) no se garantizaba la seguridad física y mental de las participantes en la Antártida; (2) los equipos de mujeres fallaban en diversidad, predominando las mujeres blancas de países angloparlantes (Nash y Moore, 2021). Desde entonces, se ha creado un equipo médico y psicológico para cada expedición. Además, a partir de la promoción HB5, se ha creado una comisión de “Diversidad e Inclusión”

para generar conciencia sobre otras discriminaciones y aumentar la diversidad de las participantes.

Algo que nos parece muy importante en el ámbito académico es el tipo de liderazgo que enseña HB –centrándose en un estilo constructivo y colaborativo, con un equilibrio entre la vida personal y el trabajo– frente a estilos más clásicos que primaban el perfeccionismo, la competición y el poder, fomentando la cultura del sacrificio de la vida personal en favor de la vocación científica (Woolston, 2017; Burke, 2017). Esos estilos de liderazgo tradicionales se relacionan con una gran incidencia de problemas de salud mental en el personal universitario (Evans et al., 2018). Que las investigadoras o investigadores principales (IPs) de un grupo se formen en estilos constructivos de liderazgo puede generar un entorno más inclusivo y seguro, reduciendo el estrés del equipo de trabajo y aumentando el bienestar y entusiasmo de sus integrantes (Figura 1).

Figura 1. Formar a las y los investigadores principales (IPs) de las universidades públicas en estilos de



liderazgo más colaborativos y constructivos repercutiría favorablemente en el personal y en la propia calidad científica.

Programas como HB son excepcionales –ya que son muy selectivos, exclusivos para mujeres y caros– y no sería viable generalizarlos en el ámbito académico. No obstante, pensamos que tienen un gran impacto positivo. Las colaboraciones que hemos iniciado a raíz de participar en HB5 son un ejemplo –siendo una parte ínfima de una gran red internacional– y esperamos que propicien algún tipo de reflexión entre el profesorado y los organismos de gestión universitaria, como son los vicerrectorados. Creemos que se podrían realizar cursos específicos en las universidades, destinados a IPs, para formarlos en perspectiva de género y estilos de liderazgo más constructivos, minimizando las jerarquías, la competición y las relaciones de poder. Un punto de inicio para tales cursos pueden ser las recomendaciones que propone Maestre para lograr equipos científicos más saludables, como respetar los horarios de trabajo y descanso, dar crédito a quien ha colaborado en cada contribución científica, o promover el desarrollo

profesional de los miembros del equipo (Maestre, 2019). Esto ayudaría a crear espacios seguros donde se fomente la diversidad y el bienestar, lo que repercutiría en una mejor docencia y mayor calidad científica en nuestras universidades. Un último apunte es que en algunas universidades y acreditaciones no se puntúa la formación o producción científica relacionadas con la igualdad de género, y tampoco se incluye en la formación del profesorado. Valorar apropiadamente este tipo de formación específica, y la producción científica al respecto, puede fomentar que el profesorado sea más consciente de las desigualdades a las que nos enfrentamos y se anime a profundizar y a participar en ella.

Referencias bibliográficas.

Bernardo, Á. (2021). *Acoso:# MeToo en la ciencia española* (Vol. 20). Next Door.

Brue, K. L. (2019). Work-life balance for women in STEM leadership. *Journal of Leadership Education*, 18(2), 32-45.

Burke, K. L. (2017). Harassment in science. *American Scientist*, 105(5), 262-264.

Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., y Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), 13-23.

Daldrup-Link, H. E. (2017). The Fermi Paradox in STEM—Where Are the Women Leaders?. *Molecular Imaging and Biology*, 19(6), 807-809.

de Vera, V. L. R., González, I. Á., de Grado, J. Á., Montalbán, M. B., Badallo, A. C., Serrano, J. L., ... y Fisac, M. Á. Q. (2017). *Informe sobre la Ciencia y la Tecnología en España*. Fundación Alternativas.

Diele-Viegas, L. M., Cordeiro, T. E. F., Emmerich, T., Hipólito, J., Queiroz-Souza, C., Sousa, E., ... y Leite, L. (2021). Potential solutions for discrimination in STEM. *Nature Human Behaviour*, 5(6), 672-674.

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., y Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284.

Howe-Walsh, L., y Turnbull, S. (2016). Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. *Studies in Higher Education*, 41(3), 415-428.

Huang, J., Gates, A. J., Sinatra, R., y Barabási, A. L. (2020). Historical comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(9), 4609-4616.

Jimenez, M. F., Laverty, T. M., Bombaci, S. P., Wilkins, K., Bennett, D. E., y Pejchar, L. (2019). Underrepresented faculty play a disproportionate role in advancing diversity and inclusion. *Nature Ecology & Evolution*, 3(7), 1030-1033.

Maestre, F. T. (2019). Ten simple rules towards healthier research labs. *PLoS Computational Biology*, 15(4), e1006914.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). Presencia de Mujeres en el Personal de la Universidad y en la I+D+I. Recuperado el 24 de marzo de 2023, en <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/f97aa94d-9c13-4c5e-b47a-a8ae1e8280f2>

Nash, M., y Moore, R. (2018). An evaluation of a leadership development programme for women in STEM in Antarctica. *The Polar Journal*, 8(1), 110-125.

Nash, M., y Moore, R. (2021). 'When I look in the bathroom mirror, I see all the women standing behind me': An evaluation of a leadership development program for women in STEM. *Journal of Sociology*, 57(2), 362-379.

Ortega, Z., Peinado, L. C., López-Ballesteros, A., y Rivas, M. L. (2021). Evitemos la discriminación machista en el trabajo de campo. En: *Género y Educación: Escuela, Educación no Formal, Familia y Medios de Comunicación* (pp. 253-257, Álvaro, L, y Hamodi, C, Eds.). Dykinson.

Ortega, Z., Peinado, L. C., López-Ballesteros, A., y Rivas, M. L. (2022). Retrato de la desigualdad de género en el área de Zoología. En: *Educación con Perspectiva de Género* (pp. 170-175, Hamodi, C, y Álvaro, L., Eds.). Dykinson.

Pearse, R. (2017). Gender and climate change. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 8(2), e451.

Pörtner, H. O., Roberts, D. C., Adams, H., Adler, C., Aldunce, P., Ali, E., ... y Ibrahim, Z. Z. (2022) En: *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York, NY, USA, pp. 37–118.

Rivas, M. L., Albion, I., Bernal, B., Handcock, R. N., Heatwole, S. J., Parrott, M. L., ... y Deschaseaux, E. (2022). The plastic pandemic: COVID-19 has accelerated plastic pollution, but there is a cure. *Science of The Total Environment*, 847, 157555.

Settles, I. H., Cortina, L. M., Malley, J., y Stewart, A. J. (2006). The climate for women in academic science: The good, the bad, and the changeable. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 47-58.

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN General Assembly, Seventieth Session. Agenda items 15 and 116. New York: United Nations.

Woolston, C. (2017). Workplace habits: Full-time is full enough. *Nature*, 546(7656), 175-177.

3.2.5 UNA EXPERIENCIA DE HISTORIA SOCIAL DE GÉNERO A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: *CORRESPONSALES DE LA HISTORIA*

Sara Moreno Tejada (Universidad Miguel Hernández de Elche, España); Rocío Rodríguez Mas (Universidad Miguel Hernández de Elche, España); José María Martínez Sirvent (Universidad Miguel Hernández de Elche, España); Pedro Antonio Amores Bonilla (Universidad Miguel Hernández de Elche, España); Jorge Pertusa Valero (Universidad Miguel Hernández de Elche, España).

Resumen y palabras clave:

La presente experiencia muestra la manera en la que se combina el estudio de un elemento nuclear de una dictadura basada en la aplicación de dispositivos biopolíticos, la dictadura franquista, con el abordaje de casos concretos. Esta experiencia, denominada *Corresponsales de la Historia*, consiste en la aplicación de conceptos estructurantes del pensamiento histórico al análisis del pasado en combinación con la descripción de casos concretos desde las fuentes orales. Estas fuentes orales son, esencialmente, personas concretas, comunes, escogidas sólo en relación a su género y edad, que reflejan, a través de su *Memoria*, la forma en la que percibieron en sus vidas y sus sentimientos los dispositivos de control social del régimen franquista.

Palabras clave: innovación docente, biopolítica franquista, fuentes orales, mujeres y represión

Introducción

La presente experiencia educativa bebe de la Historia social (Kocka, 2002) y de la Historia social de género (Ramos, 1995). Ello supone la combinación de elementos relacionados con la vida privada y la vida pública toda vez que, en los sistemas políticos modernos, los dispositivos biopolíticos desarrollados por los poderes públicos han marginado a las mujeres del espacio público y las han recluido en el ámbito privado (García-Peña, 2016). Este enfoque pretende subjetivizar a las mujeres en los procesos de cambio histórico (Vergara, 2004) como es el caso del período franquista.

Por otra parte, esta experiencia se basa en un planteamiento metodológico que incluye elementos vinculados a la Memoria como forma de acercamiento al pasado desde una perspectiva postestructuralista. Ello supone, desde un planteamiento teórico, que no hay verdades absolutas, no hay métodos absolutos ni interpretaciones absolutas en el acercamiento al análisis del pasado (Fair, 2015).

A nivel de experiencia, la presente comunicación es el resultado de una trayectoria docente que ya dispone de un cierto recorrido. Esencialmente, se basa en el establecimiento de hechos de partida que afectan y movilizan los sentimientos t que suponen la plasmación de experiencias vitales de primera generación, la Memoria, o testimonios de segunda generación o postmemoria (Hirsch, 2012).

En este último fundamento es preciso disponer de determinadas prevenciones a la hora de acercarse al pasado desde la memoria toda vez que ese pasado, traumático, dispone de demasiada carga emotiva como para generar un conocimiento real (Violi, 2020). Esta situación se agrava en cuanto se trata de un acercamiento a un pasado en el que las mujeres han sufrido una situación, cuanto menos, de postergación. Ello puede desembocar en un excesivo subjetivismo y en la dificultad para establecer conceptualizaciones y generalizaciones.

La experiencia de *Corresponsales de la Historia* permite un acercamiento al pasado desde las experiencias personales. De forma más concreta, con este proyecto se bucea en el pasado desde el momento presente, momento desde el cual se establece una relación con un pasado que, por otra parte, sólo existe efectivamente en la memoria de los seres vivientes y en tanto en cuanto influye en sus vidas. Por este motivo, desde dentro de la Cátedra de Historia del Derecho y de las Instituciones se valora la necesidad de establecer canales de acercamiento a las experiencias personales y colectivas del pasado, del pasado vivido, más allá de los grandes relatos. Unos grandes relatos que, por otra parte, han demostrado perder su vigencia puesto que ya no ofrecen garantías de fiabilidad epistemológica.

Partiendo de estas premisas, y considerando los intereses del alumnado como puntos de partida en la orientación del trabajo de investigación, se ha optado en las clases universitarias por un enfoque hacia la renovación de la Historia social, pero con perspectiva de género. De esta forma, el acercamiento al pasado se ha establecido desde la

Objetivos

En cuanto a los objetivos planteados, estos se pueden agrupar en objetivos metodológicos y epistemológicos, y en objetivos docentes.

Respecto de los primeros, es pertinente tratar de superar los límites de la Historia social clásica a través de la incorporación de la categoría de género como constructo social artificial. Partiendo de la premisa de que la Historia social clásica ha pecado de un excesivo mecanicismo y que presentaba, en las versiones más mecanicistas, una preocupante falta de sujetos es pertinente introducir, de forma tangencial o incluso nuclear, otras categorías.

Este enfoque no es nuevo. Ya Joan Scott, en los años 90 del siglo pasado, había alertado contra este mecanicismo materialista estructuralista que olvida a los sujetos y, por ende, a las mujeres, en el análisis de las desigualdades que era pertinente corregir (Scott, 1996). Esta categoría es la que se utiliza como marco teórico fundamental para el diseño de los métodos de trabajo, articulados en torno al sistema de la encuesta, apta para la extracción de información oral de las encuestadas y los encuestados aun asumiendo que los datos obtenidos no sean absolutamente rigurosos (Casas, Repullo y Donados, 2003). En este sentido, el presente trabajo prefiere adentrarse en conceptos como *veracidad histórica* en lugar de realidad histórica.

A nivel epistemológico, sin adentrarnos en el problema de la veracidad histórica (Gilardi, 2013), entendemos este concepto como la aceptación del discurso y de los datos obtenidos de fuentes que, en origen, no se disponen para proporcionar información, sino simplemente para reivindicar su voz. Es por ello por lo que quien las estudia no se posiciona fuera del fenómeno, sino dentro de él, se impregna de él y recibe su influencia. Ello impide aceptar la realidad como

una única, sino como posible. Y, desde esta posibilidad, que no es incompatible con la veracidad, entra la cuestión de las fuentes orales.

En este aspecto, la Historia social de género, desde el análisis de la narración de los hechos por quienes los sufrieron, es un planteamiento metodológico esencial.

Contextualización

El contexto de desarrollo de esta experiencia es la insuficiencia del uso de los grandes metarrelatos para la construcción de un estudiantado crítico. Por ello, partiendo de la consideración de que es pertinente un cambio de paradigma docente y epistemológico, se diseña un proyecto que, en estos momentos camina en formato de Proyecto de Innovación e Investigación. Este proyecto incorpora múltiples acciones. En este caso, procederemos a describir una de ellas, la que se refiere a *Corresponsales de la Historia* y que supone que el alumnado universitario, partiendo de la premisa de que la realidad pasada es una construcción intelectual que nos permite la comprensión del presente, y desde la consideración de que este presente está vertebrado, entre otras categorías generadoras de desigualdades, por el género, es pertinente el buceo en el pasado inmediato dado que la Historia de España reciente se articula en torno a la dualidad igualdad-libertad/desigualdad-autoritarismo(s).

Esta dualidad, además, se agrava aún más si cabe en torno al género como constructo social desde el proceso de construcción del Estado, minimizándose, pero no eliminándose, en períodos presididos por las libertades como la II República. De esta forma, se ha sugerido al alumnado que, desde la asunción de un mínimo conceptual como la dualidad antes referida, así como un marco temporal de cada uno de los grandes procesos de la contemporaneidad del siglo XX, proceda a diseñar un guión-esquema de trabajo, un formato de encuesta que tienda a la libertad de quien es entrevistado/a y, con posterioridad, indague en los conceptos que se proporcionan a posteriori en base a interrogantes suscitados a lo largo del proceso.

Con toda esta información, el estudiantado debe proceder a elaborar un producto audiovisual y un informe final en el cual exponga sus conclusiones.

En este esquema, se considera la cuestión del género como un elemento nuclear del régimen franquista. De esta forma, a partir de las libertades que pudieron disfrutar las mujeres en el período republicano anterior, gracias a la reforma escolar, a las libertades civiles, públicas y a los derechos fundamentales, se establece la comparación con el régimen posterior, sus culturas políticas, sus bases ideológicas e institucionales y, con posterioridad, se concluye el papel que dispuso el género para impulsar el desarrollo económico posterior y garantizó la legitimidad de ejercicio de que se hizo gala en el *segundo franquismo*.

Diseño y desarrollo

El proyecto consta de varias partes. La primera de ellas se centra en algunas de las asignaturas que se imparten en el seno de la Cátedra de Historia del Derecho y de las Instituciones de la Universidad Miguel Hernández de Elche. La segunda, pivota a partir de los diferentes TFG que se tutorizan desde dicha Cátedra.

Respecto de la primera parte, o esfera docente, partiendo de la premisa de que los paradigmas totalizantes que imperaron en el siglo XX, desde el positivismo de naturaleza rankeana y comtiana, hasta los diferentes estructuralismos (Annales, materialismos diversos) están en crisis (Rivera, 2001) puesto que se cuestiona la posibilidad del conocimiento objetivo y científico sobre el pasado (Bel, 2018), cabe innovar desde un planteamiento epistemológico y metodológico. La segunda parte, los TFG, se reorientan hacia la percepción de ciertos dispositivos biopolíticos desarrollados en el contexto de la Historia social del franquismo, o desde el análisis de fenómenos como la problemática del Sahara.

A nivel epistemológico, este proyecto bebe de las nuevas innovaciones postmodernas, que indican la necesidad de partir del momento presente, de quien estudia el pasado, para poder comprenderlo, aunque sea sólo parcialmente (Aguirre, 2004). aunque sin evitar perder el anclaje en la Historia social. Para ello, se prescinde de los mecanicismos de que adolecía la Historia social tradicional (Erice, 2020) y se introducen nuevas categorías en el análisis del pasado, desde el presente, como es el género como constructo social artificial (Fernández, 2010). Las categorías analíticas procedentes de la Historia social tradicional esconden desigualdades y represiones de mujeres y minorías diversas. Es por ello por lo que, desde la Universidad, se fomenta el desarrollo de proyectos basados en estas premisas.

A nivel metodológico, se parte del presente del alumnado, de los conflictos del presente, para diseñar una investigación desde fuentes orales en la que se explicita la percepción emocional que de sucesos del pasado tienen mujeres y hombres. El género es la categoría que pivota alrededor de los conflictos tratados. Entre ellos destacan el efecto de la crisis del Estado del bienestar, la percepción de la II República española desde la perspectiva de las mujeres, lo cual impele a recurrir no sólo a la *Memoria*, sino a la *posmemoria*, con todas sus prevenciones (Violi, 2020); la percepción de la educación durante el franquismo, así como la moda y el deporte; la Transición y sus consecuencias para la vida de las personas, etc.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Para la valoración del proyecto se han utilizado formas de evaluación cualitativa en coherencia con el enfoque postmoderno del proyecto como cuestionarios de evaluación, de heteroevaluación y de autoevaluación, realizados individual y grupalmente. Posteriormente, se ha aplicado un sistema de DAFO/CAME para la valoración general del proyecto. Además, se han empleado cuestionarios KPSI, muy recomendados para estos proyectos (Guerra y Segovia, 2020), así como listas de cotejo y rúbricas de evaluación.

Primeramente, se analiza la pertinencia de la información provista por las fuentes orales en cuanto a la representación del género. Igualmente, se analiza la operatividad de los conceptos que articulan el pensamiento y la confección del informe-síntesis final. El resultado indica que, sólo mediante técnicas de entrevista abierta es posible la obtención de una información llena de matices que enriquezcan los conceptos provistos en el aula.

En cuanto a los conceptos utilizados, se ha conseguido construir un aprendizaje significativo de la construcción del género como artificio biopolítico y como materialización del monopolio de la fuerza simbólica por el Estado, fuerza simbólica que se transfiere al género como categoría.

Ello ha suscitado, en el alumnado, una importante actitud crítica al haber asimilado el peso del género en los procesos de cambio histórico y de permanencia.

Como conclusión, es factible conocer el alcance en la vida de las personas de las diferencias de género mediante conceptos relacionados con testimonios orales, desde la Memoria. Sin embargo, para que ello tenga lugar es necesario el empleo de un marco teórico sólido, sobre todo a nivel epistemológico, así como de un contexto histórico, previos al abordaje del fenómeno mediante testimonios orales.

Cuando se han evitado el contexto o los conceptos, el conocimiento del fenómeno es relativamente superficial puesto que la tarea desarrollada se limita a describir los sentimientos de los entrevistados y entrevistadas. Para que el conocimiento brote, es pertinente establecer relaciones que comporten la asimilación previa de contextos y conceptos a partir de los cuales se comprendan, y no sólo se conozcan, los acontecimientos y fenómenos referidos al género en el franquismo. Por ello importa la evaluación como medio de reforzamiento del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (2004). *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?.* Montesinos Ensayo
- Bel, M. (2018). La historiografía hoy: cambios en la relación historiador-fuentes. *Cuadernos de Pensamiento*, 31, Número monográfico sobre Europa
- Casas, J.; Repullo, J.R. y Donados, J. (2003) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) *Aten Primaria*;31(8):527-38
- Erice, F. (2020). *En defensa de la razón. Contribución a la crítica de la posmodernidad.* Siglo XXI
- Fair, H. (2015) Contribuciones de la teoría política postestructuralista al desarrollo de la Ciencia Política y el análisis sociopolítico y crítico. *Estudios Políticos*, 46
- Fernández, M. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. Clavo, M; Goicoechea, M. *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad.* I Reunión Científica sobre igualdad y género
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31
- Guerra, M. y Segovia, J. (2020). KPSI como herramienta de autoevaluación metacognitiva en el desarrollo de la competencia intercultural en salud en medicina. *J. health med. sci.*6(4)
- Gilardi, P. (2013) El problema de la verdad histórica: una lectura desde la fenomenología hermenéutica. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 46, 121-140
- Hirsch, M. (2012). *The generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust.* Columbia University Press
- Kocka, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica.* Marcial Pons

- Ramos, D. (1995) Historia social: un espacio de encuentro entre el género y la clase. *Ayer*, 17, *Las relaciones de género*
- Rivera, A. (2001). Relativismo e historia de los conceptos políticos. *Daimon*, 24
- Scott, J. (1996) El género: Una categoría útil para el análisis histórico. en Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG
- Vergara, J. (2004) ¿La voz de los sin voz? Análisis crítico de la producción de testimonios en las ciencias sociales. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 8
- Violi, P. (2020) Los engaños de la posmemoria. *Tópicos del Seminario, Semiótica y posmemoria I*, 44

3.2.6 FORMANDO EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SEXISTA A LOS FUTUROS MAESTROS/AS: EL PROGRAMA POR LOS BUENOS TRATOS

Antonia Lozano-Díaz (Universidad de Almería, España); Juan Manuel Bellido-Cáceres (Universidad de Almería, España)

Resumen y palabras clave:

La educación tiene un papel fundamental que jugar en la prevención de la violencia interpersonal. En esta propuesta se busca dar formación concreta sobre la materia al alumnado del título de Maestro/a de Educación Infantil. Para ello se formó al alumnado en los diversos aspectos y tópicos del programa “Por Los Buenos Tratos” impulsado por la ONG acciónred. El alumnado fue asesorado y acompañado en el diseño de talleres, juegos y actividades en torno a tópicos como la calidad del amor, la resolución de conflictos, la diversidad sexual, los mitos sobre la sexualidad, la igualdad entre hombres y mujeres, aprender a cuidar y cuidarnos. Las actividades diseñadas fueron aplicadas con niños y niñas de 4-5 años. Los resultados muestran lo factible de educar a los maestros/as en esta línea para que aborden sin problema este tipo de formación desde edades tempranas.

Palabras clave: buenos tratos, educación infantil, maestros, educación para la igualdad

Introducción

La violencia en la pareja es definida como toda aquella conducta y actitud que causa daño físico, psicológico o sexual de un miembro de la pareja hacia el otro (Martínez y Rey, 2014; Pazos et al, 2014). Para hacer frente a estas conductas desde etapas tempranas usualmente se viene actuando a dos niveles: a nivel primario y a nivel secundario. En el nivel primario es donde se ubican los programas de prevención que usualmente se desarrollan en los centros educativos mediante programas de información sobre violencia de género, desarrollo de habilidades de comunicación, resolución de conflictos, modificación de estereotipos de género, desarrollo de la empatía, etc. En el nivel de prevención secundario se lleva a cabo el apoyo psicológico a las víctimas y el tratamiento con agresores. En un análisis de programas de prevención de la violencia interpersonal, Parra y González (2010), constatan que son escasos los programas dirigidos a jóvenes y además dichos programas estaban sesgados del modo siguiente:

- Propuestas de resolución no violenta de conflictos: ausencia de reflexión sobre las concepciones sociales de la violencia y el modo en el que intervienen el género y otras variables sociales.
- Propuestas de educación emocional excesivamente contrapuestas a lo racional o desconectadas de lo social.
- Programas exclusivamente centrados en roles y estereotipos masculinos femeninos desconectados de otros condicionantes sociales que muestran a la mujer como víctima y al hombre como agresor.

De este modo surge el programa Por Los Buenos Tratos (PLBT) promovido por la ONG acciónred. Se trata de un instrumento de aprendizaje de buenas prácticas para mejorar las relaciones interpersonales. Se busca que sea un medio de prevención de la violencia, especialmente en la pareja: formulación positiva de los valores que sustentan una relación, igualdad entre hombres y mujeres, autonomía personal, libertad para decidir sin condicionantes sexistas, resolución no violenta de conflictos, la responsabilidad, el respeto, etc.

Desde 2005, fecha de inicio del programa, se han desarrollado actividades en los siguientes ámbitos:

- Intervención socioeducativa: en enseñanza media y superior; en el campo asociativo juvenil y asociativo proinmigrantes; en circuitos culturales con el cortometraje “Hechos son amores”.
- Fomento y formación del voluntariado joven Por los Buenos Tratos.
- Formación de agentes sociales (Trabajo y Educación Social, Psicología, Igualdad, Justicia, etc.) docentes y estudiantes del ámbito socioeducativo.
- Movilización, sensibilización y concienciación social: día de la mujer, día del orgullo gay, día contra la violencia hacia las mujeres.
- Investigación social y evaluación.
- Estudio y promoción de propuestas dirigidas a las administraciones públicas.
- Información y asesoramiento en casos de violencia.

Objetivos

La experiencia que aquí se recoge tiene como objetivos los siguientes: dar a conocer el modo en el que se ha aplicado el programa Por Los Buenos Tratos en la formación de maestros/as de Educación Infantil, promover la posibilidad de prevenir y formar con el programa Por los Buenos Tratos desde los 4-5 años.

Contextualización

Diversos estudios (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Rodríguez-Franco et al., 2012) cifran hasta en un 86% el nivel de prevalencia de violencia en las relaciones entre las parejas más jóvenes. En el estudio (n=1.804 de 12-18 años) llevado a cabo por Taylor y Mumford (2014), constataron que de entre aquellos que estaban en una relación el 69% sufrió violencia y el 63% la ejerció. La violencia fue ejercida indistintamente por ambos sexos, las mujeres ejercieron más abuso físico y psicológico y los hombres más abuso sexual. Según García-Díaz et al. (2018), los hombres perciben menos el maltrato que las mujeres y además mantienen más conductas sexistas. Las formas más frecuentes de violencia interpersonal son el control abusivo y aislamiento, seguido del abuso emocional, estas situaciones son el punto de partida para la violencia física (Carbonell y Mestre, 2019). Un tercio de los jóvenes de 15 a 29 años no identifican las conductas de control como violencia y, de hecho, toleran las conductas de control mejor que los adultos. El entorno digital facilita además nuevas formas de ejercer violencia que está aumentando entre los jóvenes (Rey-Anacona, 2022). En un análisis de los datos de fiscalía de menores sobre violencia en la pareja adolescente, González (2019) constata:

- el alarmante aumento de casos que se han llegado casi a triplicar.
- Las víctimas adolescentes restan importancia a los hechos y disculpan al menor maltratador, teniendo que ser familiares o terceros los que denuncian.
- La corta edad (12-14 años) de algunas de las víctimas y la despreocupación de sus familiares directos obligando a intervenir desde el ámbito de la protección.

La educación se erige así, como una de las herramientas fundamentales desde las que formar desde la infancia temprana en el buen trato y el respeto a las libertades individuales. Haciéndose eco de este aspecto el Ministerio de Universidades (2023), publicó recientemente un Proyecto de Ley para la modificación de los Títulos de maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, para ello propuso con carácter básico y obligatorio la asignatura de “Género y

educación". En esta comunicación presentamos la aplicación del programa Por Los Buenos Tratos (PLBT), se trata de un programa que se sustenta y gira en torno a personas jóvenes y se basa en los siguientes ejes según Parra y González (2010):

- Ampliación de los márgenes de elección personal y social de cada persona, no ofrecer modelos de mujer u hombre.
- Ofrecimiento de vías para una toma de decisiones conscientes que permitan la elección de relaciones de calidad, no ofrecer modelos "buenos" de amor o de relaciones de pareja.
- Resolución pacífica de conflictos en los diversos ámbitos relacionales aprendiendo a diferenciar entre la violencia interpersonal y el conflicto en la pareja, así como entre la violencia y el abuso ocasional.
- Intervención individualizada y orientada a no instalarse en el victimismo, condena de la conducta violenta, pero tratando de recuperar socialmente al agresor.
- Prevención desde la toma de conciencia individual y colectiva de los beneficios de la no violencia.
- Trato en igualdad a los jóvenes, desde el diálogo permanente y no desde la superioridad adulta.
- Favorecer condiciones que permitan generar debates más allá de la "corrección política" para sustentar aportaciones desde la argumentación no desde la imposición del silencio.

Diseño y desarrollo

A comienzos del curso 22/23 varias profesoras nos propusimos formar en igualdad de género y prevención de la violencia interpersonal a los futuros maestros y maestras de Educación Infantil. Se hizo a través de la asignatura de Historia de la Escuela y del Sistema Educativo ubicada en el primer cuatrimestre del curso 1º de Educación Infantil. Su inclusión se justificó a través del logro de la competencia transversal de la universidad de Almería "Competencia social y ciudadanía global" y se desarrolló como una de las dos prácticas obligatorias a desarrollar por el estudiantado. El objetivo pretendido con ello fue doble: por un lado, formar al estudiantado de Magisterio y por otro diseñar y desarrollar talleres para alumnado del nivel escolar de infantil. A tal fin se dio formación al alumnado de magisterio mediante talleres impartidos tanto por profesoras (de Sociología y Antropología), miembros del grupo PLBT de la universidad de Almería, como por alumnado voluntario previamente formado en el programa PLBT de años anteriores y también pertenecientes a nuestra universidad. Una vez formados, el alumnado diseñó los talleres escolares PLBT durante el período de prácticas de la asignatura, esta actividad denominada Feria por la Igualdad y los Buenos Tratos se estructuraba en torno a los siguientes tópicos (cada grupo debía de elegir uno y desarrollar una pequeña actividad para escolares):

1 ¿Y tú? ¿Cómo amas? Objetivos: potenciar la reflexión y capacidad crítica en torno a las formas que tenemos de amar; aprender a fijar límites de lo que no vale en el amor.

2. La calidad del amor. Objetivos: Llamar la atención sobre la importancia valores como criterios, como "termómetros" que nos permiten valorar la calidad de nuestras relaciones personales y el bienestar que estas relaciones nos producen; aprender a aplicar/detectar los valores en nuestras relaciones; animar la defensa y afianzamiento de estos valores como valores sociales compartidos.

3. Resolución de conflictos. Objetivos: animar el análisis crítico de los conflictos, las formas de afrontarlos y las consecuencias; proporcionar recursos y herramientas para un abordaje constructivo de los conflictos.

4. Diversidad sexual. Objetivos: conocer las concepciones del alumnado en torno a la sexualidad y a las diversas relaciones y opciones sexuales; reflexionar y desmontar estereotipos que estigmatizan las identidades de género, las orientaciones del deseo y las prácticas eróticas no normativas promoviendo valores como la igualdad, la libertad, la autonomía, el respeto, etc.; visibilizar la diversidad de opciones existente, contribuyendo a su “normalización”; delimitar conceptualmente términos como sexualidad, identidad sexual u orientación sexual.

5. Mitos sobre la sexualidad. Objetivos: promover una reflexión en torno a los obstáculos que impiden una vivencia satisfactoria de la sexualidad, cuestionando los mitos existentes e impulsando una visión más amplia y positiva de la misma; dar a conocer el riesgo de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual.

6. Igualdad entre hombres y mujeres. Objetivos: visibilizar las desigualdades persistentes construidos sobre la base de estereotipos sexistas; limitaciones en diversos ámbitos.

7. Aprender a cuidar y cuidarnos. Objetivos: destacar el valor de la autonomía como seres capaces de gestionar nuestra vida, de cuidar y cuidarnos; desarrollar actividades con independencia del sexo.

Desarrollo del procedimiento

1ª sesión, presentación del PLBT a cargo de dos profesoras de la universidad (sociología y antropología) y de voluntarios de la universidad pertenecientes al PLBT: presentación de los tópicos del PLBT, debate, dinámicas...

2ª sesión: creación de los grupos de trabajo para cada tópico, presentación de ejemplos de actividades, lluvia de ideas, asesoramiento sobre el nivel de adaptación a los niños/as, distribución de asesores/as entre el voluntariado para cada grupo de trabajo.

3ª-9ª sesión desarrollo de las propuestas, confección de materiales, ensayo de la intervención con la profesora de modo previo a la recepción del alumnado del colegio.

La intervención se llevó a cabo con dos grupos de Educación Infantil (uno de 4 y otro de 5 años) de un colegio público de Almería capital. Los talleres desarrollados en cada tópico fueron los siguientes:

1. ¿Y tú? ¿cómo amas? Taller “¿qué es el amor?”
2. Calidad del amor. Talleres “Diálogos”, “Baila conmigo”
3. Resolución de conflictos. Juego “El misterio del tesoro”,
4. Diversidad sexual. Taller “Diversidad por colores”, teatro de marionetas “Tu cuerpo es tuyo”
5. Mitos de la sexualidad. Talleres “Tipos de parejas”, “Buzón de los mitos”
6. Igualdad entre mujeres y hombres. Juego “Viste al niño/a”.
7. Cuidar y cuidarnos. Taller “Cuidados cotidianos”

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación de la experiencia formó parte de la evaluación de la asignatura, para cada taller diseñado cada grupo tenía que detallar y justificar su propuesta de modo que fuera replicable por otra persona que leyera su informe. En general, los resultados e implicación del grupo de Infantil fueron muy buenos y sorprendentemente creativos, ello contrasta con los comentarios iniciales donde algunos estudiantes no terminaban de considerar apropiada dicha formación para niños y niñas tan pequeñas. Al finalizar la asignatura parte del estudiantado de magisterio manifestó su interés por implicarse como voluntarios en el grupo PLBT de la universidad. Como propuesta de mejora las profesoras de la universidad están elaborando un cuestionario de evaluación y validación del PLBT.

Referencias bibliográficas.

- Carbonell, A. & Mestre, M. V. (2019). Sexismo, amor romántico y desigualdad de género. Un estudio en adolescentes latinoamericanos residentes en España. *América Latina Hoy*, 83, 59-74.
- Fernández-Fuertes A.A. & Fuertes A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, 34(3),183-91.
- García-Díaz, V., Lana-Peña, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- González, A. (2018). Menores infractores en violencia de género: las cifras para la reflexión. *Diario La Ley*, 9275, 1-11.
- Martínez, J.A., & Rey, C.A. (2014). Prevención de violencia en el noviazgo: una revisión de programas publicados entre 1990 y 2012. *Pensamiento Psicológico*, 12(1),117-132. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.pvnr
- Ministerio de Universidades (2023). Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil. <https://bit.ly/3Ku7Nm1>
- Parra, N. & González, B. (2010). La caja de herramientas del programa por los buenos tratos. En M. A. Caro y F. Fernández-Llebrez (coords.), *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista* (pp. 19-52). Talasa Ediciones.
- Pazos, M., Oliva, A. & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. DOI: [10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)
- Rey-Anacona, C. A. (2022). Ciberviolencia en el noviazgo. En E. Soriano, J. Lozano y C. A. Rey (Eds.), *Violencia en las relaciones de noviazgo adolescente* (pp. 109-120). Narcea
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F.J., Bringas-Molleda, C., Estrada C., Antuña, M. A. & Quevedo-Blasco, R. (2012). Labeling dating abuse: Undetected abuse among Spanish adolescents and young adults. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(1), 55-67.

3.2.7 IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN Y/O VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR: ACIERTOS, TENSIONES Y DESAFÍOS.

Ristoff, Camila, Universidad Nacional del Sur, Argentina; Salinas, Vanessa, Universidad Nacional del Sur, Argentina.

Resumen y palabras clave:

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer el surgimiento del Protocolo de actuación en situaciones de discriminación y/o violencia de género contra las mujeres y personas del colectivo LGBTTTIQ en la Universidad Nacional del Sur, Argentina (en adelante, “Protocolo UNS”), su puesta en funcionamiento y los principales desafíos que ello ha supuesto.

La implementación del Protocolo UNS ha logrado consolidar un espacio donde radicar denuncias antes calladas o silenciadas y, a la vez, un ámbito donde problematizar prácticas sexistas y excluyentes, a través de la promoción de estrategias educativas y transformadoras. Asimismo, ha evidenciado las resistencias aún vigentes, provenientes de los sectores más conservadores y privilegiados, que, además, suelen tener espacios de poder.

Se concluye que la herramienta es necesaria pero no puede funcionar en forma aislada, exigiendo una constante revisión de sus métodos y alcances, para que sus objetivos sean verdaderamente efectivizados.

Palabras clave: protocolo - violencia - género – universidad

Introducción

Los movimientos feministas en la Argentina han adquirido una fuerza notable en los últimos años, lo cual ha tenido repercusión en diferentes ámbitos de la vida social y privada. Su estallido ha allanado caminos, que permitieron poner en agenda pública las necesidades urgentes de cambio ante las escaladas de violencia.

Entre los hitos más representativos del “estallido feminista” en la Argentina, podemos destacar la primera marcha “Ni Una Menos”, que tuvo lugar en el año 2015 en diferentes puntos del país, donde se reclamó, principalmente, una acción y reacción por parte del Estado argentino ante la alarmante y creciente tasa de femicidios producidos; esta demanda fue acompañada por la “marea verde”, que en Argentina comenzó a colmar las calles hacia el año 2018, reclamando porque el derecho al aborto legal, seguro y gratuito pudiera consagrarse en una ley de interrupción voluntaria del embarazo, que fue finalmente aprobada en nuestro país a finales del año 2020 (Denis y Serralunga, 2021). No podemos dejar de mencionar la “Ley Micaela”, promulgada en enero de 2019, según la cual resulta obligatoria la capacitación en género y violencia contra las mujeres, para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los tres poderes del Estado a nivel nacional -así como sus réplicas en diferentes provincias-.

Las universidades nacionales no han sido ajenas a este movimiento social pujante. En los ámbitos educativo y universitario se reproducen representaciones y discursos violentos, que deben ser repensados con urgencia. Tal es así que, al interior de los centros educativos, comenzaron a implementarse diferentes programas, normas y protocolos de actuación frente a las violencias en razón del género y/u orientación sexual, como una muestra clara del

compromiso por prevenirlas, sancionarlas y erradicarlas -en consonancia con las normas de derechos humanos a las que el Estado argentino ya había adherido-.

En lo que al ámbito académico respecta, y en acuerdo con lo expresado por Torlucci et al. (2019), la creación en el año 2015 de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), ha sido un antecedente decisivo y de relevancia en este proceso de permeabilización de la perspectiva de géneros en la esfera universitaria. Esto se consolidó hacia el año 2018, cuando la RUGE logra institucionalizarse en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional, que aglomera a las máximas autoridades de las universidades nacionales (Denis y Serralunga, 2021).

Antes de la creación de la RUGE, específicamente en el año 2014, la Universidad Nacional del Comahue ya había implementado su primer Protocolo de actuación contra las violencias; entre los años 2015 y 2016 once universidades nacionales sancionaron sus propios protocolos; otros catorce protocolos se añadieron en el año 2017 y, para finales de 2018 un total de veintiséis universidades nacionales contaban con normativa al respecto (Denis y Serralunga, 2021).

En el año 2019 la Universidad Nacional del Sur, epicentro de la experiencia que justifica este trabajo, sancionó su propio Protocolo.

Estos protocolos vienen a cristalizar en el ámbito universitario un reclamo que busca introducirse en cada una de las esferas de la vida social y privada, para que la transversalización de la perspectiva de géneros sea algo más asequible que ayer.

Asistimos así a una segunda reforma universitaria, en los términos de Torlucci et al (2019), donde la igualdad de géneros e inclusión de la diversidad es el principio rector y motor del cambio, aun cuando ello exija una necesaria revisión de prácticas universitarias arraigadas y excluyentes. Porque, aunque la educación es pública en Argentina, aún existen importantes sectores de nuestra sociedad que son sistemáticamente excluidos de su acceso, por distintos factores de discriminación, entre ellos, el género y la orientación sexual, pero también la raza, condición socioeconómica o migratoria, y cualquier otra condición social, que pueden actuar en forma interseccional.

Por lo tanto, la inclusión de una perspectiva de géneros en los espacios universitarios es una demanda de igualdad, democratización y justicia, en un país que se ha propuesto defender la educación pública y que ahora busca ampliar sus alcances.

Objetivos

Como integrantes de los diferentes órganos de aplicación del Protocolo, nuestro objetivo principal es dar a conocer la experiencia de implementación del Protocolo UNS, la cual se ha dado mayormente en tiempos de pandemia y pos pandemia. Esto último, trajo consigo muchos desafíos que se suman a los propios de toda implementación normativa.

En segundo lugar, buscaremos resaltar los beneficios de la implementación del Protocolo UNS, especialmente el hecho de que hoy en día muchas mujeres y/o integrantes del colectivo LGTBTTIQ+ tienen en la Universidad un lugar al cual acudir por consultas o denuncias y en dónde recibir una escucha e intervención empática, activa y con perspectiva de géneros -antes inexistente-.

Actualmente contamos con una herramienta que ha aportado un enorme valor al ámbito educativo pero que aún necesita ajustar sus métodos y alcances, además de fortalecer sus vínculos con los diferentes espacios y claustros institucionales. Con esto se asocia nuestro tercer

objetivo, que será evidenciar los desafíos, algunos de los cuales exigen una revisión del texto normativo -por ejemplo, las medidas de acción disponibles- y, muchos otros, una revisión de prácticas y relaciones institucionales que atentan contra la promoción de derechos desde una perspectiva de géneros -como la falta de transversalización de la misma-.

En tal sentido, somos conscientes de que nuestro mensaje no puede ser puramente pesimista, pero sí realista (Denis y Serralunga, 2021).

Por todo esto, buscaremos proponer e indagar en transformaciones posibles, tanto a la letra del Protocolo UNS como a su forma de efectivizarse, desde una mirada interna, por ser actoras activas en su implementación y defensa. Así, aunque nos enfrentemos a muros de ladrillos (Ahmed, 2021), creemos en la transformación de los espacios que habitamos como trabajadoras y feministas a partir de intervenciones que miren, interpelen y molesten al poder patriarcal.

Contextualización

Como ya adelantamos, el Protocolo UNS es una de las tantas respuestas que se ha dado a las demandas feministas, a partir de su auge y resonancia en las calles. Es parte, también, del proceso de transformación de los sistemas universitarios, que aun requieren una sensibilización y transformación transversal y no aislada.

En su elaboración han participado distintos actores de la comunidad universitaria, en forma directa o indirecta, a saber: el Observatorio de Género y Diversidad Sexual existente en la Universidad; su Subsecretaría de Derechos Humanos; el Grupo de Género y Feminismo del Departamento de Humanidades; gremios; centros estudiantiles; consejos departamentales; redes feministas interuniversitarias; RUGE (Denis y Serralunga, 2021)

Finalmente, su texto fue aprobado en el año 2019, nutriéndose de muchas experiencias previas que permitieron diseñar un texto mejorado (Denis y Serralunga, 2021). Asimismo, se apoya en normativa internacional y en leyes internas del país, concernientes a la promoción y defensa de los derechos de las mujeres y colectivo LGBTTTIQA+; en la previa creación de la RUGE y en los Convenios Colectivos de Trabajo de docentes y no docentes de la UNS (Denis y Serralunga, 2021).

Sus órganos entraron en funcionamiento hacia noviembre del año 2019, lo que significa que se trata de un dispositivo reciente que atravesó (y resistió) una pandemia mundial, en la que los modos de accionar y actuar tuvieron que adaptarse rápidamente, en forma creativa. Como sabemos, la pandemia aumentó los índices de violencia de género en el ámbito privado y/o doméstico (Argentina.gob, s/f), potenciando el caudal de consultas y denuncias ante el Comité de Actuación del Protocolo UNS, en forma virtual, con los desafíos que ello implica para narrar situaciones de violencia y encontrar los espacios privados para hacerlo.

Pese a ello, se consolidó como la herramienta valiosa que es: una norma institucionalizada que brinda garantías a quienes estén atravesando situaciones de violencia y/o discriminación por razones de género u orientación sexual, a la hora de consultar y/o denunciar tales hechos (Denis y Serralunga, 2021). Es, en definitiva *“una herramienta de reconocimiento, protección y ampliación de derechos, cuyos ejes de trabajo (uno promocional-preventivo y otro interventivo) buscan transformar las relaciones desiguales entre distintas identidades de género y orientaciones sexuales dentro y fuera de nuestra casa de estudios”* (Denis y Serralunga, 2021).

Diseño y desarrollo

La entrada en vigencia del Protocolo UNS supuso la conformación de dos órganos, el Comité de Actuación y el Consejo Asesor y de Intervención; como ya se adelantó, cada una de nosotras hace parte de cada uno de estos órganos.

Éstos son los encargados de velar por el cumplimiento del Protocolo UNS y su aplicabilidad, a partir de la recepción de consultas y/o denuncias, que son canalizadas ante el Comité. Este órgano celebra las correspondientes entrevistas, velando por la confidencialidad de los procedimientos y el ofrecimiento de información oportuna, clara y útil ante cada situación concreta que se presenta. Luego de ello, se deja un registro escrito en actas, que sustenta los informes o dictámenes que emite el Comité, de acuerdo a la intervención concreta que se realice en cada caso.

El Consejo Asesor, por su parte, emite una resolución fundada respecto de lo que ha sido susorido por el Comité; asimismo cumple funciones de difusión y asesoramiento.

Entre las medidas aplicables, se encuentran las medidas de protección urgente; las medidas de protección como resolución definitiva y, en tercer lugar, el procedimiento sancionatorio, que sigue las vías institucionales preexistentes. Esto, a la vez que evidencia la clara necesidad de tener un trabajo articulado con otros organismos institucionales y de la transversalización de la perspectiva de género, también ofrece desafíos a la hora de pensar en respuestas creativas que apunten a la educabilidad, transformación y desarraigo de prácticas violentas y/o discriminatorias.

Al término de cada ciclo lectivo se realiza un Informe, a partir de los datos que fueron cuidadosamente recabados en el transcurso del año, ofreciendo un análisis cuantitativo y cualitativo sobre el funcionamiento del Protocolo, sus virtudes, desarrollos y también sus principales debilidades (Comité de Actuación, 2020, 2021 y 2022).

Estos informes, al tiempo que dan cuenta de la corta vida que ha tenido el Protocolo UNS, son una herramienta valiosa en la que apoyaremos las conclusiones de la presente experiencia, con el objetivo de defender y fortalecer la herramienta que aplicamos.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Consideramos que es urgente que puedan gestarse y sostenerse herramientas de articulación de las políticas de género en la UNS como marco institucional en la aplicación del Protocolo UNS. En este sentido, es necesario que el dispositivo no caiga en la lógica del “como sí”, sino que pueda desarrollarse un compromiso real de toda la institución y sus correspondientes dependencias; en el mismo sentido, urge transversalizar la perspectiva de género, que no debe quedar solo localizada en la letra del Protocolo UNS, sino en todas sus normativas, programas, actividades y prácticas.

Por ello es que pensamos la efectividad de los cambios desde una modificación sustancial de sus estructuras: los órganos del Protocolo no pueden lograr en forma aislada las transformaciones de pensamiento y de acción de todas las personas que habitan el espacio universitario. Por ello, apostamos a la posibilidad de instituir sistemas de co-gestión que produzcan tanto el compromiso, la capacidad reflexiva, y el funcionamiento de los espacios colectivos, para repensar y transformar las relaciones, los sistemas y el modo de gestión de las instituciones.

Especialmente es necesaria una mayor articulación con quienes dan continuidad a los trámites sancionatorios y mayor creatividad a la hora de pensar las “sanciones”, para poder evitar los

sesgos punitivistas que no necesariamente conducen a la transformación real de las violencias. Con el mismo objetivo, es indispensable la efectiva aplicación de la ESI en el nivel secundario y superior, así como la capacitación establecida en la Ley Micaela para todos los agentes de la Universidad

Para ello es necesario la construcción de acuerdos y el compromiso con los mismos, por el hecho de que los colectivos no son homogéneos, dentro de ellos hay sujetos, intereses y poderes diferenciados. En la co-gestión están involucrados los distintos actores sociales, existiendo la posibilidad de intervención sobre los bloques de intereses cristalizados, que deben poder discutir y articular.

Cambiar la racionalidad institucional implica producir otra dinámica de funcionamiento y otro diseño. Una línea para ese cambio es la construcción de espacios colectivos que estimulen y faciliten la participación de otros agentes externos, para un método de soporte y de convivencia institucional. Pensar en una Universidad no solo como productora de conocimiento, sino, además, en la constitución de personas y de colectivos organizados, es el gran desafío.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra.

Argentina.gov. (s.f.). Datos públicos de la Línea 144 – Año 2020 <https://www.argentina.gov.ar/generos/linea-144/datos-publicos-de-la-linea-144-ano-2020>

Comité de Actuación. (2020). Informe “A un año de la implementación del Protocolo de Actuación en Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género de la Universidad Nacional del Sur. Resultados y desafíos”, http://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/408_AV_4553.pdf

Comité de Actuación. (2021). Informe “SEGUNDO INFORME. Protocolo de Actuación en Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género de la Universidad Nacional del Sur”, http://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/408_AV_6383.pdf

Comité de Actuación. (2022). Informe “TERCER INFORME. Protocolo de Actuación en Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género de la Universidad Nacional del Sur”, (pendiente publicación)

Denis, A. C. y Serralunga, A. I. (2021). Los protocolos de actuación en situaciones de violencia de género y/o discriminación como una nueva etapa de pugna por la ampliación de derechos: el caso de la Universidad Nacional del Sur (2019-2021). *Cuadernos del Sur – Historia*, 50, 46-69, <https://revistas.uns.edu.ar/csh/article/view/3032/1739>

Martín, A. L. (2021). Estrategias y articulaciones en torno a las violencias en las instituciones de educación superior. En A. L., Martín (comp.), *RUGE, el género en las universidades* (pp. 79-90). UNA

Torlucci, S., Vazquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *Revcom*, 9, https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/34/ACFrOgBh34eT2KtBJBzfxCVQ5eSEiEBH EEaVt3n8GJliljvvulaKacwzebMb7PvjVe3x08KS7NSdmTEpycEoWnNF5IkkkzH7IEIYazm4UqWI_QqRvleNHLwzI2WQrvZNLtuJQWPVXaWgmh7X_QsS.pdf

Trebisacce, C. y Dulbecco, P. (2021). Feminismos universitarios en la elaboración de los protocolos contra las violencias (2014-2019). En A. L., Martín (comp.), *RUGE, el género en las universidades* (pp. 59-78). UNA

3.2.8 ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA ENFOCADA A INTERESES ESPECÍFICOS DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE MEDICINA

Elena Jiménez Belío, Facultad de Medicina, Universidad de las Islas Baleares (UIB). Hospital Universitario Son Espases, Islas Baleares. España.

Resumen y palabras clave:

La concienciación en el personal médico acerca de la Igualdad y el Género contribuye a la disminución de los sesgos de género en la investigación, gestión y atención sanitaria, lo que contribuiría a mejorar la igualdad y la equidad. (Coe et al., 2019; Lindberg, 2020; Ruiz Cantero, n.d.; Siller et al., 2019; Verdonk et al., 2009)

Para dar un enfoque biopsicosocial de los/las pacientes, se debe modificar el currículo formativo, no basarlo en la racionalidad técnica y reanalizar las necesidades formativas de los planes docentes en el grado de medicina.

En esta comunicación se explican las tres etapas de elaboración de un programa formativo en igualdad, género y Salud Sexual y Reproductiva, para estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de las Islas Baleares:

1. Diagnóstica: Identificación de necesidades formativas
2. Planificación curricular: Diseño del programa orientado a resultados de aprendizaje.
3. Selección de estrategias educativas. Establecer y organizar el contenido. Determinar las metodologías docentes.

[Igualdad, género; Profesionales médicos y sanitarios; Salud Sexual y Reproductiva; Violencia contra las Mujeres]

Introducción

Debido a la tendencia academicista actual, en los programas de grado, Formación Sanitaria Especializada (FSE) y Formación Continuada (FC) suele considerarse innecesaria el esfuerzo de analizar las necesidades de formación, dado que se considera que éstas ya se hallan detalladas en los programas formativos docentes. Existe, no obstante, un crecimiento de las necesidades formativas en determinados ámbitos que aparecen por presión social y requerimientos específicos del alumnado. La sociedad avanza a un ritmo mayor que los planes formativos, que suelen quedar obsoletos con rapidez, especialmente en temas tecnológicos y sociales.

Asimismo, dado el decalaje de edad entre los/las tutores FSE y los/las residentes, así como profesorado y alumnado de la Facultad de Medicina, se crea una desigualdad de conocimientos acerca de Igualdad y género entre ellos, que se pretende atenuar con esta formación.

En un número creciente de Facultades de Medicina de nuestro país, se está incorporando la formación específica, obligatoria o no, de igualdad y también de género y otros determinantes

sociales de la salud, además de introducir la perspectiva de género en la docencia y la investigación.

El marco legal, tanto autonómico como estatal y recomendaciones internacionales, no solo ampara, sino que incentiva e incluso obliga a este tipo de formación en género para profesionales sanitarios:

- . Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- . III Plan para la igualdad de género en la Administración General del Estado y en los Organismos Públicos vinculados o dependientes de ella, diciembre 2020.
- . Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual.
- . Real Decreto 589/2022, de 19 de julio, por el que se regulan la formación transversal de las especialidades en Ciencias de la Salud.
- . Ley Orgánica 01/2023 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo
- . Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS número 5), Agenda 2030. Organización de Naciones Unidas

Objetivos

En la fase de planificación curricular, se diseñó el programa y se establecieron los objetivos del programa en función a los resultados del aprendizaje preestablecidos (learning outcomes)

La formación tiene como objetivo establecer una renovación del currículo. Como currículo entendemos un conjunto planificado de actividades de aprendizaje que se ofrece al estudiante para facilitar la adquisición de unas competencias o unos conocimientos determinados.

Para establecer los objetivos y los resultados, se definió el perfil de entrada habitual y el perfil de salida esperado, tras la formación específica:

Perfil de entrada: Estudiantado de 4º curso del grado de medicina, alumnado de edad media 22 años, que, habitualmente, no han recibido previamente formación específica en Igualdad y género, ni en Bachiller ni durante los años previos durante la carrera de Medicina.

Perfil de salida (resultados del aprendizaje): Alumnado con conocimientos acerca de Igualdad, género y Salud Sexual y Reproductiva (SSR). Visión global de la paciente, sin sesgos ni prejuicios, sabiendo cómo estos pueden afectar a la atención de sus futuras pacientes en su práctica profesional.

En la fase inicial, se realizó una búsqueda bibliográfica acerca de:

- Inmersión y actualización según protocolos nacionales, internacionales
- Formaciones grupales en género
- Dinámicas grupales.

Se establecieron objetivos docentes básicos en cada área:

1. Objetivos docentes básicos en la formación de Igualdad y Género:
 - . Igualdad/equidad
 - . Sexo/género
 - . Roles y socialización de género
 - . Mainstreaming de género

- . Género y otros determinantes sociales de la salud
 - . Interseccionalidad
 - . Brecha de género en sanidad
 - . Feminización en medicina
 - . Diferencias/desigualdades de género en medicina
 - . Patrones de salud diferenciados
 - . Un objetivo final: Concienciar, identificar y prevenir Sesgos de género en la atención sanitaria* (y en investigación, docencia y gestión), incluyendo conceptos de esfuerzo terapéutico y diagnóstico.
2. Objetivos docentes básicos en la formación acerca de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) con perspectiva de género:
- . Situación actual del aborto en el mundo (OMS)
 - . Recorrido histórico del aborto en España
 - . Legislación vigente y futura
 - . Restricciones legales según países
 - . Implicaciones éticas
 - . Objeción de conciencia
 - . Tipos de técnica
 - . Complicaciones
 - . Factores específicos de aborto de repetición
 - . Anticoncepción segura
3. Objetivos docentes básicos en la formación de Violencia sexual
- . Definiciones básicas
 - . Tipos de violencia machista
 - . Situación de la violencia sexual en España y en el mundo
 - . Situaciones especiales: trata, prostitución, pornografía
 - . Abuso Sexual Infantil
 - . Legislación vigente en España
 - . Circuitos asistenciales
 - . Enfoque biopsicosocial
 - . Escucha activa
 - . Sesgos y prejuicios (violencia estructural contra las mujeres)

Contextualización

En una primera fase, de diagnóstico e identificación de las necesidades formativas, se recogieron numerosas opiniones del estudiantado que remarcaban un interés especial en formación en estas materias y, dada las claras indicaciones que sustentan la necesidad de formación en igualdad de género para profesionales de la salud, y el precedente de la buena acogida de formaciones similares impartidas a estudiantes, residentes y posgrado, se planificó esta formación.

Diseño y desarrollo

PRIMERA FASE: FORMACIÓN GENERAL OBLIGATORIA.

Primera fase, transversal, en la asignatura Obstetricia y ginecología en 4º curso del grado de

Medicina. Es una formación obligatoria, no optativa, con una representación igual al resto de temas de la asignatura en la prueba teórico y preguntas cortas evaluables al final de la asignatura.

La planificación hasta el momento ha sido la siguiente, basándose en una incorporación gradual de las tres clases transversales objetivo de la formación en Igualdad y SSR. La clase “IVE con perspectiva de género” fue incluida en el temario de la asignatura en el curso 2019-2020, la clase “Igualdad y género en medicina” en el 2021-2022 y la clase “Violencia sexual contra las mujeres” en el 2022-2023.

Objetivo:

- Consecución de todos los objetivos docentes preestablecidos, de manera transversal, independientemente de sus conocimientos previos, creencias y experiencias personales, así como de la futura especialidad que elija cada uno/a de los estudiantes.
- Resolución de dudas, enfoque cercano por parte de la profesora. Ofrecimiento de contacto dentro/fuera de la Facultad, tanto en persona como vía mail.

Metodología:

- Las tres clases son de una hora de duración, con soporte audiovisual, mediante presentación con Powerpoint, intentando, para mantener la atención, prescindir de la clase magistral clásica, y fomentando la participación y el diálogo, así como el pensamiento crítico del alumnado.

Autoevaluación:

- Tras las diferentes clases, desde el 2019, se ha realizado feedback con el estudiantado, de manera inmediata tras la clase, y también de manera diferida, mediante alumnos/as interesados/as en el tema o mediante el/la delegado/a de la clase. De esta manera, se han ido recogiendo opiniones y anotando puntos de mejora, que han sido subsanados en las siguientes ediciones.
- Porcentaje y tasa de discriminación de las preguntas tipo test en los exámenes de evaluación.

SEGUNDA FASE: FORMACIÓN VOLUNTARIA ESPECÍFICA:

2ª fase. Primera etapa: Formación básica y brain storming

Con motivo del día en el que se reivindica la no-violencia contra las mujeres, la semana del 25 de noviembre de 2022 se organizó un acto formativo y divulgativo, y se aprovechó para la realización de un estudio dirigido, pretendiendo guiar al estudiantado, detectar lagunas de conocimiento y puntos de interés especial, así como desarrollar en las personas asistentes un pensamiento reflexivo.

Se difundió la formación mediante las redes sociales de la Delegación de Estudiantes, mediante un cartel informativo en el que se invitaba a la asistencia a esta formación abierta en Igualdad, Género y SSR.

La asistencia fue satisfactoria, contando con alumnado de varios cursos diferentes del Grado de medicina, así como alguna persona PAS, de servicios administrativos de la Facultad.

Se procedió a explicación teórica del tema, mediante soporte audiovisual, con un enfoque participativo y de alta predisposición al diálogo y a la resolución de dudas y mediación en caso de debate. El objetivo principal era la detección de temas de especial interés para el alumnado,

de cara a la planificación de formación específica, para lo que se realizó de manera grupal un “brain storming” o lluvia de ideas, que fueron anotadas, así como opiniones de feedbacks diversos que se recogieron verbalmente tras la formación.

2ª fase. Segunda etapa: Encuesta de temas de máximo interés

De manera posterior a la formación, se generó una encuesta de los temas de máximo interés y las ideas aportadas por la lluvia de ideas de la formación presencial. Las alumnas representantes de la Delegación de estudiantes de la FMed difundieron la encuesta por grupos de chat y se seleccionaron los tres temas más votados para realizar formaciones específicas:

1. Violencia de género, violencia sexual.
2. Abuso sexual infantil
3. Prostitución, trata y pornografía

2ª fase. Tercera etapa: Jornada monográfica y coloquios/debates abiertos con personas expertas.

Como respuesta, en enero 2023 se realizó una formación monográfica en violencia sexual, voluntaria y gratuita, a la que acudieron 280 personas (estudiantes de grado, residentes y personal sanitario y de servicios sociales). En dicha formación se abordó la violencia sexual desde diferentes ámbitos: pediatría, ginecología, psicología, medicina forense, fuerzas de seguridad y ámbito legal.

Están planificadas las otras dos formaciones, en forma de coloquio/debate y dinámicas grupales participativas, de los otros dos temas a abordar. Serán impartidas por personas expertas en ambos temas durante el año 2023.

En estas formaciones con personas expertas, de temas de gran interés, se pretende que, mediante el pensamiento crítico y reflexión, el alumnado construya o reconstruya el conocimiento y la visión 360º de temas sociales, que ha adquirido con su estudio, formación y experiencias vitales previas.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La finalidad de la formación era detectar lagunas de conocimiento y definir objetivos docentes, para lo cual se consideró necesaria la elaboración de una metodología participativa, en la que el estudiantado adoptara un rol activo y protagonista de su propio aprendizaje.

El inicio gradual de la formación transversal fue en el año 2019-2020, pero es en el curso 2022-2023, donde ya está del todo implementada la formación transversal.

En cuanto a la formación no obligatoria, monográfica, se valorará la repetición de la misma en función a la disponibilidad de la profesora y de las personas expertas. El coste de esta formación presentada en este foro ha sido cero, dado que todas las personas expertas contactadas han participado de manera gratuita y desinteresada en su tiempo libre.

En caso de repetirse en los próximos cursos, se mantendrá como aspecto principal la flexibilidad, se realizarán autoevaluaciones mediante encuestas de satisfacción y se adaptará la formación a los requerimientos del alumnado.

Referencias bibliográficas.

- Vogel, C., & Rohr-Kirchgraber, T. (2020). Gender Harassment Persists in Medical Training. *Women's health reports (New Rochelle, N.Y.)*, 1(1), 459–462. <https://doi.org/10.1089/whr.2020.0055>
- Yang H. C. (2020). What Should Be Taught and What Is Taught: Integrating Gender into Medical and Health Professions Education for Medical and Nursing Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6555. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186555>
- Gaida, P., Kujumdshiev, S., & Stengler, K. (2020). Gender sensitivity in career mentoring - a project report from the Medical Faculty of Leipzig University. *GMS journal for medical education*, 37(2), Doc24. <https://doi.org/10.3205/zma001317>
- Parker, R. B., Parker, P. D., Larkin, T., & Cockburn, J. (2016). A psychometric evaluation of the Gender Bias in Medical Education Scale. *BMC medical education*, 16(1), 251. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0774-2>
- Klein, R., Ufere, N. N., Rao, S. R., Koch, J., Volerman, A., Snyder, E. D., Schaeffer, S., Thompson, V., Warner, A. S., Julian, K. A., Palamara, K., & Gender Equity in Medicine workgroup (2020). Association of Gender With Learner Assessment in Graduate Medical Education. *JAMA network open*, 3(7), e2010888. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.10888>
- Lindberg O. (2020). Gender and role models in the education of medical doctors: a qualitative exploration of gendered ways of thinking. *International journal of medical education*, 11, 31–36. <https://doi.org/10.5116/ijme.5e08.b95b>
- Siller, H., Dickinger-Neuwirth, B., Komlenac, N., & Hochleitner, M. (2019). The importance of equal treatment: Medical students' opinions on affirmative action, equal treatment and discrimination. *Health care for women international*, 40(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/07399332.2018.1513524>
- Coe, I. R., Wiley, R., & Bekker, L. G. (2019). Organisational best practices towards gender equality in science and medicine. *Lancet (London, England)*, 393(10171), 587–593. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33188-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33188-X)
- Verge Mestre, T., Cabruja Ubach, T. La perspectiva de gènere a la docència i a la recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. Xarxa Vives d'Universitats. Col·lecció Política Universitària. ISBN: 978-84-09-31992-3
- World Health Organization. (2011). Gender mainstreaming for health managers: a practical approach. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44516>
- Ventura, A. (2008): Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12: 155-184
- Verdonk, P., Mans, L. J., & Lagro-Janssen, A. L. (2005). Integrating gender into a basic medical curriculum. *Medical education*, 39(11), 1118–1125. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02318.x>

Verdonk, P., Benschop, Y. W., de Haes, H. C., & Lagro-Janssen, T. L. (2009). From gender bias to gender awareness in medical education. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 14(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s10459-008-9100-z>

Teresa, M., & Cantero, R. (2018). Medicina Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género Ciencias de la vida. <http://www.vives.org>

3.2.9 EN BUSCA DE LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO BIDIRECCIONAL ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD

Carolina Hamodi Galán (Universidad de Valladolid, España); Esther Pérez Hernando (Universidad de Valladolid, España)

Resumen y palabras clave:

La educación para la igualdad es fundamental para crear una sociedad más justa. Y para ello, el profesorado tiene un papel fundamental. En este trabajo se describe un Proyecto de Innovación Docente para potenciar la formación de los estudiantes de Educación (en la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad) mediante la transferencia de conocimiento bidireccional entre la universidad y la sociedad. Para ello se incluye la participación de profesionales externos y la promoción del activismo por la igualdad de género por parte del alumnado. Aunque hay desafíos en la implementación de un proyecto de este tipo, se considera que el proyecto ha sido exitoso en mejorar la calidad de la educación para futuros docentes y en establecer relaciones entre la universidad y otras instituciones.

Palabras clave: educación para la igualdad; transferencia de conocimiento; formación docente.

Introducción

La educación para la igualdad es una temática de gran relevancia en la formación de futuros docentes dada la necesidad de fomentar en la sociedad valores como la justicia, la igualdad, el respeto y la convivencia pacífica. La UNESCO (2011) ya destacó la importancia de la educación para la paz y la igualdad como una herramienta para el desarrollo sostenible, la reducción de la violencia y la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Y concretamente, la igualdad de género ocupa un lugar importante en el panorama internacional: la ONU plantea 17 Objetivos de desarrollo sostenible, dentro de los cuales el objetivo 5 hace referencia a “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas (ONU, 2015, p. 16).

Pero también en el plano nacional tiene una especial importancia, como muestran leyes de obligado cumplimiento en España: la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007 de Igualdad entre Hombres y Mujeres recomiendan la formación en igualdad y la lucha contra la violencia de género. Así mismo, en diciembre del 2017 se ratificó el Pacto de Estado contra la Violencia de Género estructurado en 11 ejes de trabajo e implicando a todos los ámbitos de la sociedad (MPRCI, 2019). El primero de ellos hace alusión a “La ruptura del silencio: sensibilización y prevención”. En el punto “1.1. Educación” se especifica: “Incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia. Garantizar su inclusión a través de la Inspección Educativa” (nº 4).

Además, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) aboga también por promover la educación para la igualdad de género.

Recientemente la Ley Orgánica 10/2022 de garantía integral de la libertad sexual incorpora en su art. 24 sobre “la formación en el ámbito docente y educativo” que “las administraciones educativas competentes y las universidades impulsarán la inclusión de contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, sensibilización, detección y formación en materia de violencias sexuales en los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales que conducen al ejercicio de profesiones docentes”.

Pero a pesar de que los organismos nacionales e internacionales apuntan a la necesidad de avanzar hacia una igualdad real entre hombres y mujeres, todavía se requieren ciertos cambios sociales. Y es que el cambio social de los roles de género está limitado por factores políticos, jurídicos, religiosos y culturales, que hacen difícil el cambio, ya que, explícita o implícitamente, tienden a perpetuar y/o reforzar los estereotipos de género y la asimetría de las relaciones de género (Ocampo, 2000). No hay conciencia suficiente de que con la igualdad de los géneros no sólo se mejora la calidad de vida de las mujeres, sino también la de los hombres.

En este sentido, los docentes tienen un papel fundamental como agentes de cambio, ya que pueden contribuir a fomentar en sus estudiantes valores y actitudes que favorezcan una convivencia pacífica y equitativa en la sociedad.

Por lo tanto, consideramos necesario desarrollar un Proyecto de Innovación Docente (PID) que permitiese mejorar la formación de los futuros/as docentes en la temática de la educación para la igualdad a través de la transferencia de conocimientos y habilidades desde la sociedad hacia la universidad y viceversa, buscando la mayor calidad posible, aproximándolos a un aprendizaje socioafectivo (Hamodi y Contreras, 2018) y significativo que dure a lo largo de su vida. Pero además, también el estudiantado es portador de conocimiento que puede ser útil y transferir a la sociedad.

De esta manera, se busca contribuir a la formación de docentes comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria

Objetivos

- Objetivo general (OG): Mejora en la formación de los estudiantes de Educación (en la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad). Se pretende lograr mediante la transferencia de conocimiento en las siguientes direcciones, dando lugar a dos objetivos específicos (OE):

*OE.1- Fomentar una transferencia de conocimiento desde la sociedad hacia la Universidad acercando al aula a personas relevantes que trabajan la temática de la igualdad.

*OE.2- Fomentar una transferencia de conocimiento desde Universidad la hacia la sociedad mediante la puesta en práctica del alumnado lo aprendido en la Universidad sobre la igualdad de género y siendo sujetos activos que transfieren ese conocimiento y su activismo.

Contextualización

Tal y como se ha explicado en la introducción, el presente trabajo expone una experiencia durante el presente curso 2022/23 en la que se ha desarrollado un proyecto de Innovación Docente (PID) aprobado en convocatoria competitiva con la calificación (“excelente”) por el Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid bajo el título “Educación para la Igualdad: transferencia de conocimiento bidireccional entre la Universidad y la sociedad”.

Se ha implementado en la Facultad de Educación de Soria en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y dentro de las asignaturas de “Educación para la Paz y la Igualdad” que se cursan en 1º. Es una asignatura de carácter transversal por los contenidos que aborda pero con una clara intencionalidad de formación básica.

Los alumnos/as de 1º de Educación Infantil son 74 (11 chicos y 63 chicas) y Educación Primaria 75 (33 chicos y 42 chicas).

La asignatura debe fomentar la reflexión al respecto de lo anteriormente indicado y formar a los futuros maestros/as en igualdad para que puedan reproducirla en sus aulas.

Pero esta formación está absolutamente relacionada con lo que sucede en sociedad. Esto significa que el conocimiento no se encuentra única y exclusivamente en el aula, sino también lo construyen diversos agentes externos (ONGs, Instituciones, profesionales, estudiantes, personas relacionadas con la Igualdad, hechos que suceden en la calle, etc.) a los cuales la Universidad debe permanecer permeable. La necesidad de desarrollar este PID emergió ante esta reflexión y buscó que se transfiriese el conocimiento en materia de igualdad no solo desde la universidad hacia la sociedad, sino también desde la sociedad a la universidad, para promover una formación de los futuros y futuras docentes más holística y también más comprometida socialmente.

Diseño y desarrollo

Para alcanzar el OE.1 “Fomentar una transferencia de conocimiento desde la sociedad hacia la Universidad acercando al aula a personas relevantes que trabajan la temática de la igualdad” se desarrollaron las siguientes actividades que fueron elegidas por contar con una perspectiva interseccional y universal de la coeducación (poniendo como eje central los ODS):

- Charla-taller por parte de profesionales que trabajan en la Fundación CEPAIM.

El objetivo de la actividad fue la concienciación del alumnado en el ámbito de la inmigración para promover la igualdad.

Se pretendió desarrollar en el alumnado una mayor sensibilidad sobre las diferentes culturas, fomentando la empatía hacia personas que llegan a nuestro país huyendo de diferentes conflictos. También se visibilizó el papel de las mujeres en diferentes culturas, tratando de promover actitudes y comportamientos de respeto, cooperación, solidaridad y tolerancia y prevenir de conductas violentas en todas sus manifestaciones.

- Charla-taller con profesionales y usuarios/as de la entidad ASPACE SORIA.

El objetivo fue acercar al alumnado la realidad social de las personas con discapacidad y la oportunidad de intercambiar opiniones y reflexionar sobre temas como igualdad de género y DDHH. Se pretendió desarrollar en el alumno un espíritu crítico a través de diferentes experiencias como dinámicas para la convivencia entre el alumnado y las personas con discapacidad y así como incentivar el trabajo en equipo de los alumnos/as fomentando actitudes de respeto y cooperación. También se visibilizó la “doble discriminación” como mujeres y personas con discapacidad para hacer reflexionar al alumnado de una manera crítica sobre esta realidad.

- Conferencia sobre las desigualdades de género el 8 de marzo (Día Internacional de las Mujeres) por parte de profesional especialista en Estudios de Género de la propia Universidad.

A través de esta actividad se pretendió aumentar la conciencia y la comprensión sobre la importancia de conmemorar el 8M, día importante para la lucha por los derechos de las mujeres y para destacar la importancia de lograr la igualdad real. En ella se abordaron temas referentes a la brecha salarial, la representación de las mujeres en los cargos de liderazgo, el acoso sexual y la violencia de género, entre otros.

- Taller por parte de profesionales de Cruz Roja

A través de una actividad lúdica (mediante el juego del Trivial) se trabajaron los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), parte sustancial en la asignatura. Los objetivos que se trabajaron especialmente fueron: el 5 (Igualdad de Género), el 10 (Reducción de las desigualdades) y el 16 (Paz, Justicia e instituciones sólidas). Se pretende fomentar una actitud responsable del alumnado para promover un espíritu crítico y una iniciativa social. A través de entidades como Cruz Roja se produce un acercamiento a la realidad social y se promueve la participación ciudadana no solo dentro del aula sino también de forma externa, acercando al alumnado a programas como el voluntariado o la implicación en diferentes proyectos que se realizan, teniendo la oportunidad de promover el cambio social.

- Visionado del documental “Patriarcado, el organismo nocivo” y posterior coloquio con la directora del mismo.

En el documental se habla de 4 mujeres con una gran capacidad de reflexión sobre la violencia machista vivida en primera persona, desde la fuerza y sin victimización ni paternalismo. Se pretendió sensibilizar al alumnado desde esta perspectiva sobre el problema de la violencia de género y acercarles a la conversación cercana con la directora.

Para alcanzar el OE.2 “Fomentar una transferencia de conocimiento desde Universidad la hacia la sociedad mediante la puesta en práctica del alumnado lo aprendido en la Universidad sobre la igualdad de género y siendo sujetos activos que transfieren ese conocimiento y su activismo” se desarrollaron las siguientes actividades:

- Taller de pancartas para la manifestación del 8 de marzo (Día Internacional de las Mujeres)

Se fomentó la participación del alumnado en la manifestación del 08/03/2023 a través de un taller en el que podían realizar diferentes pancartas con mensajes feministas. Además, ese mismo día (8M) se organizaron grupos de voluntariado para dar difusión en los diferentes institutos de la

ciudad e informar de la convocatoria de manifestación en Soria y asistieron a la misma con las pancartas realizadas. Así se buscó que los/as estudiantes se posicionasen como activistas en contra de las desigualdades de género y se alcanzó el objetivo fomentando el activismo entre los/as estudiantes mediante las diversas actividades enumeradas.

- Exposición de trabajos de investigación sobre género y deporte.

El estudiantado realizó diferentes investigaciones sobre género y educación. Posteriormente las plasmó en formato póster para hacer una exposición itinerante y poder hacer así una transferencia del conocimiento hacia la sociedad.

- Impartición de talleres sobre igualdad de género en centros educativos.

Si bien en el curso 2022/23 no ha sido posible, en cursos precedentes se han desarrollado talleres en diferentes centros educativos por parte del alumnado de la asignatura. Así, el estudiantado ha podido poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos durante la asignatura, haciendo una transferencia de conocimiento.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria que cursan “Educación para la Paz y la Igualdad” pueden adquirir una formación de mayor calidad gracias, por un lado, a las aportaciones de profesionales externos que han asistido a sesiones de clase; y por otro, ha permitido que el estudiantado se posicionase como activistas en contra de las desigualdades de género.

Es resaltable que el alcance del proyecto no reside únicamente en la innovación docente, sino también en las relaciones interinstitucionales que éste ha permitido entablar, desarrollar y afianzar entre la Universidad de Valladolid y otros centros educativos, instituciones y organismos nacionales e internacionales.

Sin duda, la transferencia es fundamental en la formación de estudiantes universitarios/as, pero se presentan algunas dificultades: por un lado, la carga de trabajo que ello supone (al requerir un presupuesto que no se asigna, al necesitar de la voluntariedad de otras personas, etc.) hace que llevar a cabo el PID haya sido costoso (y en ocasiones se ha sido imposible ejecutar algunas acciones por la falta de recursos económicos). Y por otro lado, el desarrollo de actividades fuera del horario lectivo en ocasiones supone un inconveniente dada la dificultad para compatibilizarlo con la vida personal y/o laboral del alumnado.

No obstante, es resaltable que la transferencia bidireccional llevada a cabo en el PID es extrapolable a cualquier asignatura, sobre todo, es imprescindible cuando se trabajan asignaturas o materias relacionadas con aspectos sociales, pues la Universidad no puede permanecer impermeable a lo que sucede en la sociedad.

Referencias bibliográficas.

- Hamodi, C., y Contreras, C. (2018). University training about gender equality: approach to reality and socio-affective method as sensitizing strategies. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(2), 25-39.
- Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 10/2022 de Garantía Integral de la Libertad Sexual
- Ley Orgánica 3/2007 de Igualdad entre Hombres y Mujeres.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- MPRCI (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad) (2019). *Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género. Congreso + Senado*.
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/Documento_Refundido_PE_VG_2.pdf
- Ocampo, J. (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía: Una visión global. En *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Comisión Económica para América Latina y El Caribe*, CEPAL.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Consulta en: <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- UNESCO. (2011). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El poder de la educación para transformar la vida de las personas. UNESCO.

3.2.10 DISEÑO DE UN PROGRAMA DE EJERCICIO TERAPÉUTICO COLABORATIVO EN DISMENORREA EN EL GRADO UNIVERSITARIO EN FISIOTERAPIA

Naia-Entonado, Zeltia (Universidade da Coruña, España; Bello, Olalla (Universidade da Coruña, España)

Resumen y palabras clave:

El movimiento, como agente físico aplicado con un fin terapéutico, es la base de la Cinesiterapia. Se constituye como un pilar fundamental dentro del currículum del grado de Fisioterapia. Dentro de la asignatura “Cinesiterapia: bases del ejercicio terapéutico”, se enseña al alumnado a realizar programas de ejercicio terapéutico basados en la evidencia científica disponible, de forma grupal e individual. Con el objetivo de motivar al alumnado, y trabajar una perspectiva de género, se propone como actividad el diseño de programas de ejercicio terapéutico para dismenorrea, de forma grupal y colaborativa.

Dysmenorrhea, exercise therapy, physiotherapy, women

Introducción

La cinesiterapia se define como el uso del movimiento, un agente físico, con un fin terapéutico. Se constituye como un pilar fundamental dentro del currículum del grado de Fisioterapia.

El ejercicio terapéutico es la realización sistematizada y planificada de movimientos corporales, posturas y actividades que tienen por objetivo remediar o prevenir alteraciones, mejorar la función física, prevenir o reducir factores de riesgo relacionados con la salud, optimizar el estado de salud, la condición física o la sensación de bienestar¹. La dismenorrea es el dolor menstrual patológico, pélvico y recurrente, asociado al ciclo menstrual; su característica principal es el dolor pélvico²⁻⁹. Supone un desafío de salud pública y económico debido a la elevada prevalencia y a la pérdida de productividad laboral y escolar que acarrea⁹⁻¹⁵. Es una de las causas principal de absentismo laboral como escolar en mujeres jóvenes, que afecta a su calidad de vida y genera discapacidad¹⁶. El ejercicio terapéutico en dismenorrea es una técnica recomendada en las guías de práctica clínica¹⁷⁻²⁰. La literatura científica sugiere que el ejercicio es efectivo en la reducción de la intensidad del dolor, tanto si el ejercicio es de baja intensidad o de alta intensidad, en comparación con la inactividad^{17,20-24}. El ejercicio terapéutico es efectivo en la mejora del nivel de estrés, en la reducción de la toma de medicamentos y del absentismo laboral y escolar.

Objetivos

El objetivo de esta experiencia es diseñar por grupos un programa de ejercicio terapéutico basado en la evidencia para mujeres con dolor menstrual. Además, se pretende favorecer un proceso de reflexión sobre el abordaje terapéutico de la dismenorrea e identificarla como un problema de salud de la mujer.

Contextualización

El dolor menstrual suele normalizarse y se identifica como algo intrínseco a la condición de mujer menstruante o fértil. En consecuencia, hay investigaciones que indican que, ante el dolor menstrual, las mujeres no suelen consultar con un profesional sanitario, y además, la dismenorrea podría estar infraestimada e infradiagnosticada, desarrollándose menos medidas desde los sistemas sociosanitarios para tratarla^{8,25}.

Para favorecer la implicación del alumnado, y la reflexión sobre los procesos de salud de la mujer, se desarrolla esta dinámica grupal y colaborativa. Contribuyó a aumentar el proceso de debate, reflexión y diseño de actividades en grupo. Hay pocos estudios que hagan una propuesta concreta de intervención. Todavía quedan aspectos, como el tipo de ejercicio más adecuado o la dosificación, que deben ser clarificados^{17,20}.

Diseño y desarrollo

Se realizó una exposición en clase sobre las características principales del dolor menstrual (dolor crónico, cíclico, y sus manifestaciones clínicas). A continuación, se dividió al alumnado en seis grupos pequeños, que se corresponden con los de docencia práctica en otras materias. Entre ellos, se distribuyeron artículos científicos sobre ejercicio terapéutico y dismenorrea en los que podían ampliar los conocimientos previamente expuestos en el aula. A cada grupo se le asignó un perfil de paciente, que era el de una mujer menstruante con dolor durante su ciclo, en distintas franjas de edad y diferentes hábitos de actividad física. Cada grupo debía reflexionar sobre el perfil propuesto, y diseñar un programa de ejercicio terapéutico adaptado al mismo. Debían entregar por escrito un programa de ejercicio por grupo, consensuado entre sus miembros.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Se evaluó la propuesta mediante un cuestionario online autoadministrado, anónimo, en el que se preguntó por la opinión del alumnado sobre la experiencia educativa. Concretamente, se preguntó si la realización de este había servido para comprender cómo se puede diseñar un programa de ejercicio. El alumnado debía valorar, en una escala numérica de 1 a 7, su grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado de la pregunta. La puntuación 1 significaba “estoy completamente en desacuerdo”, y la puntuación 7 significaba “Estoy completamente de acuerdo”. De un total de 15 respuestas, el valor mínimo fue 2, el valor máximo 7, y el valor media 5,8.

Este programa de ejercicio terapéutico sirvió para comprender como se podía diseñar un programa de ejercicio terapéutico de estas características, integrando la perspectiva de género. Además, se favoreció el debate sobre una patología de salud específica de la mujer.

Para futuras experiencias, podría quizás mejorarse el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, proporcionando material de ampliación con mayor antelación. O ampliar esta experiencia a otro tipo de patologías específicas de la mujer.

Referencias bibliográficas.

1. Kisner C C LA. Ejercicio terapéutico: Fundamentos y técnicas. Barcelona: Paidotribo; 2010.
2. Lea RH, Ns GH, Levesque P, Qc R, Lefebvre G, Pinsonneault O. Primary Dysmenhorrea Consensus Guideline. *J Obstet Gynaecol Canada* 2005;49–57.
3. Potur DC, Kömürcü N. The effects of local low-dose heat application on dysmenorrhea. *J Pediatr Adolesc Gynecol* 2014;27:216–21. doi:10.1016/j.jpag.2013.11.003.
4. Burnett M, Lemyre M. No. 345-Primary Dysmenorrhea Consensus Guideline. *J Obstet Gynaecol Canada* 2017;39:585–95. doi:10.1016/j.jogc.2016.12.023.
5. Negrill S, LD Dorn, JB Hillman HB. The measurement of menstrual symptoms. *Bone* 2014;23:1–7. doi:10.1038/jid.2014.371.
6. Böttcher B, Gizewski ER, Siedentopf C, Steiger R, Verius M, Riedl D, et al. Behavioural and neural responses to aversive visceral stimuli in women with primary dysmenorrhoea. *Eur J Pain (United Kingdom)* 2019;23:272–84. doi:10.1002/ejp.1302.
7. Brinkert W, Dimcevski G, Arendt-Nielsen L, Drewes AM, Wilder-Smith OHG. Dysmenorrhoea is associated with hypersensitivity in the sigmoid colon and rectum. *Pain* 2007;132:46–51. doi:10.1016/j.pain.2006.12.011.
8. Iacovides S, Avidon I, Baker FC. What we know about primary dysmenorrhea today: A critical review. *Hum Reprod Update* 2015;21:762–78. doi:10.1093/humupd/dmv039.
9. Dawood M. Primary Dysmenorrhea. *Advances in pathogenesis and management. Obs Gynecol* 2006;108:428–41.
10. Barcikowska Z, Rajkowska-Labon E, Grzybowska ME, Hansdorfer-Korzon R, Zorena K. Inflammatory markers in dysmenorrhea and therapeutic options. *Int J Environ Res Public Health* 2020;17:1–14. doi:10.3390/ijerph17041191.
11. Latthe P, Latthe M, Say L, Gülmezoglu M, Khan KS. WHO systematic review of prevalence of chronic pelvic pain: A neglected reproductive health morbidity. *BMC Public Health* 2006;6:1–7. doi:10.1186/1471-2458-6-177.
12. Hailemeskel S, Demissie A, Assefa N. Primary dysmenorrhea magnitude, associated risk factors, and its effect on academic performance: Evidence from female university students in Ethiopia. *Int J Womens Health* 2016;8:489–96. doi:10.2147/IJWH.S112768.
13. Grandi G, Ferrari S, Xholli A, Cannoletta M, Palma F, Romani C, et al. Prevalence of menstrual pain in young women: What is dysmenorrhea? *J Pain Res* 2012;5:169–74. doi:10.2147/JPR.S30602.
14. Ju H, Jones M, Mishra G. The prevalence and risk factors of dysmenorrhea. *Epidemiol Rev* 2014;36:104–13. doi:10.1093/epirev/mxt009.
15. Abu Helwa HA, Mitaeb AA, Al-Hamshri S, Sweileh WM. Prevalence of dysmenorrhea and predictors of its pain intensity among Palestinian female university students. *BMC Womens Health* 2018;18:1–11. doi:10.1186/s12905-018-0516-1.
16. Hu Z, Tang L, Chen L, Kaminga AC, Xu H. Prevalence and Risk Factors Associated with Primary Dysmenorrhea among Chinese Female University Students: A Cross-sectional Study. *J Pediatr Adolesc Gynecol* 2020;33:15–22. doi:10.1016/j.jpag.2019.09.004.
17. Matthewman G, Lee A, Kaur JG, Daley AJ. Physical activity for primary dysmenorrhea: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Am J Obstet*

Gynecol 2018;219:255.e1-255.e20. doi:10.1016/j.ajog.2018.04.001.

18. Sanderson Clow AE. Treatment of Dysmenorrhoea by exercise. *Br Med J* 1932;2:4–5. doi:10.1136/bmj.2.3685.358-b.
19. Andersch B, Milsom I. An epidemiologic study of young women with dysmenorrhea. *Am J Obstet Gynecol* 1982;144:655–60. doi:10.1016/0002-9378(82)90433-1.
20. Armour M, Ee CC, Naidoo D, Ayati Z, Chalmers KJ, Steel KA, et al. Exercise for dysmenorrhoea. *Cochrane Database Syst Rev* 2019;2019. doi:10.1002/14651858.CD004142.pub4.
21. Carroquino-Garcia P, Jiménez-Rejano JJ, Medrano-Sanchez E, De La Casa-Almeida M, Diaz-Mohedo E, Suarez-Serrano C. Therapeutic Exercise in the Treatment of Primary Dysmenorrhea: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Phys Ther* 2019;99:1371–80. doi:10.1093/ptj/pzz101.
22. Heidarimoghadam R, Abdolmaleki E, Kazemi F, Masoumi SZ, Khodakarami B, Mohammadi Y. The effect of exercise plan based on FITT protocol on primary dysmenorrhea in medical students: A clinical trial study. *J Res Health Sci* 2019;19.
23. Kannan P, Claydon LS, Miller D, Chapple CM. Vigorous exercises in the management of primary dysmenorrhea: A feasibility study. *Disabil Rehabil* 2015;37:1334–9. doi:10.3109/09638288.2014.962108.
24. Chen HM, Hu HM. Randomized Trial of Modified Stretching Exercise Program for Menstrual Low Back Pain. *West J Nurs Res* 2019;41:238–57. doi:10.1177/0193945918763817.
25. Han S, Park KS, Lee H, Zhu X, Lee JM, Suh HS. Transcutaneous electrical nerve stimulation (TENS) for pain control in women with primary dysmenorrhoea. *Cochrane Database Syst Rev* 2019;2019:1–15. doi:10.1002/14651858.CD013331.

3.2.11 GRUPO DE APOYO PSICOLÓGICO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS EMBARAZADAS

Livia Gomes Viana-Meireles (Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Brasil); Francisca Adaliny Alves Ferreira (Curso de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Brasil); Juliana de Oliveira Camilo (Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia).

Resumen y palabras clave:

El cuidado de bebés y niños a menudo es desigual entre hombres y mujeres, lo que deja más trabajo para las madres. El impacto del embarazo para las estudiantes universitarias puede repercutir en su formación, especialmente cuando cuenta con poco apoyo institucional, familiar y social. La experiencia aquí descrita tuvo como objetivo ofrecer escucha calificada y manejo de informaciones sobre derechos que asisten a universitarias embarazadas o madres primerizas para reducir la deserción escolar. En 2021 se realizaron ocho encuentros en línea con la participación de seis estudiantes; y seis citas en línea en 2022 con otras siete estudiantes embarazadas, sirviendo a un total de trece estudiantes. Se abordaron temas como red de apoyo, lactancia materna, cuidado del bebé, parto, derechos de las estudiantes embarazadas y salud mental materna. Se constató que las participantes relataron que los conocimientos adquiridos y el sentimiento de aceptación por el grupo fueron importantes, contribuyendo para una mejor planificación del embarazo y de la vida académica.

Palabras-clave: Embarazo, estudiantes universitarias, apoyo psicológico, salud mental.

Introducción

El embarazo y la maternidad son eventos en la vida de una mujer que provocan diversos cambios, generando la necesidad de un reordenamiento de actividades para la llegada del bebé. El embarazo está marcado por cuestiones sociales, económicas y políticas. Además, hay cuestiones subjetivas, que involucran cuestiones de orden biológica, así como puntos culturales (Schwengber y Meyer, 2016). Durante el embarazo, es probable que las mujeres experimenten algún nivel de sufrimiento psicológico, físico y social (Arrais, Mourão y Fragalle, 2014). El embarazo y la maternidad desencadenan una deconstrucción de la identidad de la mujer y la reconstrucción de otra, incluyendo cambios en el autoconcepto, el compromiso, el aprendizaje y la recuperación (física y emocional). Tenemos también en este momento la búsqueda de la normalidad tras el nacimiento del hijo, es decir, la necesidad de reacomodar actividades para la llegada del bebé, además de reajustes interpersonales e intersíquicos (Martinez-Pascual *et al.*, 2014; Maldonado, 2017).

Cuando el embarazo ocurre en un momento como el de los estudios, puede haber repercusiones en la formación, ya que la alumna podrá dividir su rutina y preocupaciones entre la vida académica y el propio embarazo. La formación universitaria exige una extensa rutina de estudio, junto a la presión social y familiar y los propios deseos de la estudiante, lo que favorece el surgimiento de una situación estresante y ansiogénica (Pereira, Santana Filho y Santos, 2019;

Moretti y Hübner, 2017). Ambiel (2015) define siete razones para la deserción de la educación superior. El primero se refiere a factores institucionales, como la exigencia de la facultad y los servicios que ofrece la institución. El segundo factor retrata motivos personales, desde dudas acerca de la elección profesional hasta cuestiones familiares, como un embarazo (planeado o no). Luego, la deserción por falta de apoyo, preocupaciones por la carrera y el rendimiento académico, que también pueden afectar a estudiantes embarazadas y madres. El sexto factor trata de las dificultades en las relaciones con los compañeros y, por último, el séptimo motivo está relacionado con la autonomía, por ejemplo, la responsabilidad de vivir lejos de familiares.

La interrupción de la promoción profesional en beneficio de la maternidad es a veces no deseada por aquellas mujeres que se dedican a sus carreras, ya que tanto la carrera como el cuidado materno –sobre todo en los primeros años de vida exigen en ocasiones una dedicación plena (Barbosa y Rocha-Coutinho, 2007). García y Viecili (2018), señalan que la inserción femenina en el mercado laboral está permeada por un descuido en relación a los hombres, reafirmando una política de discriminación y desigualdad de género.

En este sentido, la salud mental materna en diferentes contextos, como el académico, debe estar en la agenda de la institución, de los profesores para el acto de manera adecuada cuando ocurre la gestación, mismo que planeada. Durante el embarazo, un factor protector frente a la aparición de posibles trastornos psicológicos es la prevención por medio de informaciones. El apoyo social y las interacciones de calidad con otras personas, así como el apoyo emocional brindado de soporte por familiares y/o amigos, sea en forma de afecto, compañía, asistencia e información, actúan de manera protectora, ayudando a las mujeres para enfrentar los distintos estresores. Por lo tanto, es saludable para la mujer convivir con grupos con otras gestantes, ya que el intercambio entre ellas puede ser de carácter preventivo, ayudando a desarrollar estrategias para enfrentar posibles situaciones desafiantes en la nueva rutina. El seguimiento de un profesional de la psicología que actúe con el Prenatal Psicológico (Arrais, 2005) también puede ser un aliado para las madres, ya que el prenatal psicológico pretende complementar el prenatal realizado por el obstetra, en el sentido emocional y conductual, desmitificando algunos temas importantes como el cuidado del bebé y la lactancia materna, la maternidad idealizada y ofreciendo información sobre los derechos de las madres antes, durante y después del parto. Así, la prevención de posibles sufrimientos psíquicos está directamente relacionada con el acceso a la información y el apoyo social. Así, la experiencia aquí relatada tuvo como objetivo ofrecer escucha calificada, momentos de intercambio de experiencias e información sobre los derechos que asisten a las universitarias embarazadas o puérperas.

Contextualización

El contexto universitario puede ser ansiogénico en diferentes grados. Un embarazo, aunque sea planificado, implica reacomodos de vida, planificación y reorganización de una rutina, necesaria para cuidar a un bebé y educar a un niño. Así, cuando una estudiante universitaria queda embarazada, necesita apoyo para continuar con su educación y al mismo tiempo cuidar al bebé. Las alumnas embarazadas y las madres a veces no reciben este apoyo. Los maestros, la institución, los colegas y la familia pueden contribuir brindando apoyo social a la madre, quien a menudo puede sentirse sola e indefensa. Vale resaltar también que en Brasil la interrupción voluntaria del embarazo es completamente ilegal según el Código Penal brasileño (art. 124-127), solo es permitido en casos de riesgo la vida de la madre (aborto necesario al no

haber otro medio para salvar la vida de la gestante), violencia sexual o cuando el feto ha sido diagnosticado con anencefalia. Por tanto, mismo que el embarazo no sea planeado, muchas veces las mujeres llevan la gestación hasta lo final.

Ante este contexto, se desarrolló un proyecto de extensión universitaria con la participación de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Federal de Ceará (Brasil) con el objetivo de brindar apoyo psicológico, información e intercambios entre estudiantes embarazadas, para que puedan fortalecerse y buscar maneras de mantenerse al día con su formación universitaria.

Diseño y desarrollo

Esta experiencia fue concebida por una profesora, psicóloga y madre. Al estudiar el impacto de la maternidad en las carreras de las mujeres, se percibió la importancia de apoyar a las estudiantes que quedaban embarazadas durante sus grado y posgrado. Así, se formó un grupo con tres estudiantes de psicología que realizaron una formación continua en el tema de atención prenatal psicológica y apoyo psicológico grupal. Después de la capacitación, las estudiantes participantes ayudaron a publicitar el inicio del grupo de apoyo, lanzaron un cuestionario de registro en línea, contactaron a los solicitantes y realizaron entrevistas individuales con los participantes registrados para recopilar información básica sobre ellos. Qué curso estudian, duración del embarazo, circunstancias del embarazo y explicar cómo funciona el grupo, definiendo un mejor momento para las reuniones.

Luego de esta primera fase, comenzaron las reuniones que se realizaron cada dos semanas y en línea. En 2021 se realizaron ocho encuentros con la participación de seis estudiantes; y seis citas en línea en 2022 con otras siete estudiantes embarazadas. Los encuentros trataron temas como red de apoyo, lactancia materna, cuidado del bebé, parto, derechos de las estudiantes embarazadas y salud mental materna. Los encuentros duraron una hora, pero los intercambios pudieron seguir realizándose en un grupo de whatsapp con las participantes. Durante las reuniones en línea, se ofreció información sobre la crianza de los hijos (enfoque en informar a los nuevos padres sobre el desarrollo infantil, los derechos de los estudiantes en la licencia de maternidad, cómo lidiar con la presión familiar, etc.)

Se realizaron actividades de apoyo socioemocional a las gestantes a través de acciones educativas. En los grupos se buscó incluir reflexiones sobre la importancia de buscar condiciones dignas de estudio para las estudiantes, apoyo institucional y familiar.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Después de las reuniones, las participantes evaluaron la experiencia como positiva. Se encontraron algunos indicadores de protección social para las mujeres embarazadas: de los relatos de las estudiantes, podemos entender que tenían información importante sobre el cuidado del bebé, parto y posparto, así como información sobre sus derechos, empoderando a las mujeres y contribuyendo a su mantenimiento en la universidad de manera más digna y saludable.

Además, también hubo una ganancia secundaria en la capacitación de las participantes y también de las pasantes, ya que todas ellas comenzaron a aumentar su nivel de conocimiento

sobre el embarazo, la maternidad, la relación entre la maternidad y la vida profesional el cuidado de los padres y el desarrollo infantil. Mejorar la formación de los profesionales que tratan directamente con las mujeres embarazadas y madres, especialmente en la gestión educativa. Basado en la idea de psicoprofilaxis de Bortoletti (2007), la cual, al tener un carácter preventivo, pretende propiciar el desarrollo de estrategias para el enfrentamiento de posibles situaciones desafiantes en la vida del estudiante. Con base en la teoría Psicológica Prenatal de Arrais (2006), el grupo de apoyo a la mujer ha buscado desmitificar algunos temas importantes como el cuidado del bebé y la lactancia materna, la maternidad idealizada y la maternidad real, ofrecer informaciones sobre derechos y políticas laborales y académicas para las mujeres. En este sentido, la propuesta de grupo de apoyo que aquí se presenta traerá ventajas para la reorganización emocional y laboral de los participantes, donde las sesiones grupales pretenden brindar calidad de vida; prevención y mejora de la salud mental de la mujer.

Se notó que los beneficios del apoyo psicológico se observaron a corto plazo, ya que las participantes relataron al final la importancia de los contenidos aprendidos y, principalmente, el sentimiento de aceptación por parte del grupo, contribuyendo a una mejor planificación del embarazo y de la vida académica.

Las propuestas de mejora son aumentar la difusión de los grupos, mantener un colectivo de mujeres para el apoyo continuo, ya que uno de los obstáculos para el progreso del grupo era conciliar una actividad más en la rutina de estas mujeres. La actividad en línea facilitó la participación en las reuniones, pero dificultó el acercamiento de las participantes.

Referencias bibliográficas.

- Arrais, A. da R. (2006). Depois do parto...a depressão. O outro lado da vivência materna no pós-parto. *Revista Ciência e Saúde*, v. 01, p.31 - 35.
- Arrais, A. da R., Mourão, M. A., Fragalle, B. (2014). O pré-natal psicológico como programa de prevenção à depressão pós-parto. *Saúde e Sociedade*, 23(1), p. 251-264. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902014000100251&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 26 de agosto de 2020.
- Barbosa, P. Z.; Rocha-Coutinho, M. L. (2007). Maternidade: novas possibilidades, antigas visões. *Psicol. clin.* 19(1), p. 163-185. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652007000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652007000100012>.
- Bortoletti, F. F. et al. (2007) *Psicologia na prática obstétrica: abordagem interdisciplinar*. São Paulo.
- Garcia, C. F.; Viecili, J. (2018). Implicações do retorno ao trabalho após licença-maternidade na rotina e no trabalho da mulher. *Fractal, Rev. Psicol.*, 30(2), p. 271-280. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922018000200271&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5541>.
- Maldonado, M. T. (2017). *Psicologia da gravidez: gestando pessoas para uma sociedade melhor*. São Paulo: Ideias & Letras, p. 244.

- Martinez-Pascual, B., Fernández-de-Las-Peñas, C., Palacios-Ceña, D. Maternity in Spanish Elite Sportswomen: A Qualitative Study. **Women & Health**, 54:262–279, 2014. DOI: 10.1080/03630242.2014.883660
- Moretti, F. A., & Hübner, M. M. C. (2017). O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional?. *Revista Psicopedagogia*, 34(105), 258-267. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/03.pdf>
- Pereira, M. K. D. F., Santana Filho, P. H. S., & Santos, V. R. (2019). Avaliação do nível de estresse entre alunos do primeiro ano do ensino médio e de curso pré-vestibular. *Diálogos Interdisciplinares*, 8(5), 91-99. Recuperado de: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/779>
- Schwengber, M. S. V.; Meyer, D. E. Discursos que (con)formam corpos grávidos: da medicina à educação física. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 36, p. 283–314, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644996>. Acesso em: 23 dez. 2022.

3.2.12 DISCURSOS Y ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD E IGUALDAD PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EDUCACION SOCIAL

Bejarano Franco, M^a Teresa (UCLM, España); Martínez Martín, Irene (UCM, España)

Resumen y palabras clave.

Se presenta la descripción de experiencias centradas en estrategias y acciones didácticas con perspectiva de género aplicadas a los grados de Educación en tres universidades y vinculadas a la investigación desarrollada por el grupo GIES (UCLM) desde el año 2016 a la actualidad. Responden al objetivo: analizar y mejorar la competencia en educación en sexualidad e igualdad (CSI) en la formación de profesorado. Estas experiencias se centran en el diseño de recursos que abordan la sexualidad integral; en el establecimiento de un currículum complementario con nuevos contenidos / estrategias en distintas áreas de conocimiento y en propuestas pedagógicas transformadoras de la práctica profesional a partir de la incorporación del método biográfico narrativo. Las evidencias sobre la adquisición de esta competencia son recogidas en diversas publicaciones y materializadas mediante artefactos pedagógicos con perspectiva de género y propuestas movilizadoras que parten del estudiantado cuando participa de manera reflexiva y activa en las experiencias planteadas desde las pedagogías feministas críticas.

Palabras claves: género y educación, competencia en sexualidad e igualdad, formación inicial.

Introducción.

Formar e investigar sobre educación en sexualidad e igualdad implica una gran complejidad. Distintas investigaciones vienen revisando las prácticas con perspectiva de género realizadas en los espacios educativos universitarios (Bejarano y Marí, 2019; Sánchez Sáinz, 2019; Venegas, 2011). El pobre abordaje científico que conceden las instituciones educativas de formación inicial a esta cuestión genera una problemática que radica en la escasa presencia del principio de igualdad y sexualidad en la formación inicial de profesorado (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019), en las prácticas docentes posteriores y en sus discursos y propuestas didácticas. Es necesario impulsar la implantación científica del principio de igualdad en el espacio universitario de la formación de los futuros profesionales de la educación y revisar los avances académicos e institucionales respecto a las temáticas sobre sexualidad e igualdad para generar transformaciones epistemológicas y aplicadas en los currículums, pero también en las instituciones que forman. Aspecto, este último, que debemos incorporar para generar sinergias de actuación docente centrada en la CSI que impliquen a nuestros modos de relación, de organización y de gestión profesionales.

La educación en igualdad, desde las pedagogías feministas (Martínez, 2016), es aquella que asegura un proceso de transformación social que apunta a una convivencia entre sexos alejada de la opresión hacia las mujeres y otras identidades sexuales no genéricas y así seguir evitando saberes en clave de hegemonías sexuales- binarias (Paechter, 2018) que recorran las instituciones educativas. Simón (2018), señala que la escuela debe servir como referente de cambio, ser impulsora de equidad y lugar para practicar los derechos sobre la igualdad de trato, de oportunidades, de deberes, de identidad sexo-genérica.

Sabemos que la legislación universitaria ha venido apostando por la introducción de la perspectiva de género en los planes de estudio. Las propias disposiciones de la ANECA a través del Protocolo de Evaluación para la Verificación de Titulaciones Universitarias recogían la

inclusión de enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Pero coincidimos con autores y autoras que han realizado análisis posteriores a la aprobación de esta y otras normativas (Anguita, 2011; Rebollar, 2013; Ballarín, 2017; Martínez Martín, Bejarano, Marí y Téllez, 2017), que, a pesar de que las cuestiones de género e igualdad están presente en algunos planes de estudio de los grados de educación, su presencia podría y debería ser mucho más evidente ya que existe una clara ausencia de competencias profesionales ligadas al principio de igualdad y sexualidad y esta situación impide una formación teórico-práctica con influencia relevante y compromiso con la igualdad en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos.

Las experiencias presentadas persiguen los siguientes objetivos:

- (1) conocer si el profesorado en formación tiene adquirida la competencia en educación en igualdad y sexualidad;
- (2) analizar, a partir de las narrativas del profesorado, las percepciones que los y las docentes de la UCLM poseen sobre la educación en sexualidad e igualdad en el ámbito institucional, curricular e investigador.

Contextualización.

Se parte de los resultados obtenidos de la investigación desarrollada por el grupo GIES (UCLM) durante los cursos académicos 2016 al 2018. La primera parte del proyecto se financió con fondos propios del Vicerrectorado de Investigación de la UCLM, y la segunda parte obtuvo aportación económica por el Instituto de la Mujer de CLM. El proyecto se denominó: *La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo España, Portugal y Brasil.* y contó con un diseño metodológico basado en el modelo mixto cualitativo-cuantitativo con orientación analítica-descriptiva-comparada. Actualmente, se da continuidad a dichas líneas investigadoras desde diversos proyectos y acciones en el marco de proyectos de innovación, de observación del estudiantado y de aprendizaje servicio en cada una de las universidades implicadas (UCLM, UAM y UCM).

En la primera parte del proyecto, interesaba saber en qué medida el alumnado de 4 Curso de Grado (Educación Primaria e Infantil, así como Educación Social), de la UCLM, tenía adquirida la CSI. Se pasó un cuestionario con 8 dimensiones a 348 alumnos/as. Se detectó una deficiente adquisición de esta competencia. De estos cuestionarios se extraía la información que los futuros profesionales de la educación se sentían poco preparados para enseñar sobre educación en sexualidad e igualdad en educación infantil y primaria debido a la falta de formación durante su escolaridad y también por falta de conocimientos científicos y didácticos en su preparación como docentes en formación (formal y no formal).

Asociada a la segunda parte de la investigación, se extrajeron narrativas del colectivo del profesorado universitario en la UCLM, desde sus conocimientos y experiencias docentes e investigadoras para valorar las perspectivas y los alcances del abordaje de la educación en sexualidad e igualdad de género en las prácticas universitarias que afectan a educadores-as maestros-as en formación. Se contó con las narrativas de 22 profesionales universitarios-as (muestra intencional) que impartían docencia en los Grados de Educación y Educación Social de la UCLM. Se produjeron datos por medio de dos técnicas; entrevistas en profundidad y técnica Delphy.

Las conclusiones principales del análisis de los discursos se centraron en que los y las profesionales mostraban dificultades encontradas para abordar en la docencia contenidos basados en igualdad y sexualidad a pesar de su predisposición a abordar estas cuestiones, advertían del déficit de contenidos en las asignaturas que imparten en las Titulaciones dedicadas a Educación. Aseguraban que los conocimientos sobre educación en sexualidad (diversidad) e igualdad, dependían más de la voluntariedad y compromiso docente. Mostraban la indefinición en estas temáticas (diversidad sexual, sexualidad e igualdad) en la propia estructura orgánica de la UCLM. Aunque sí expresaban avances en cuanto las actividades conmemorativas. Señalaban la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas e investigadoras con perspectiva de género en las asignaturas que impartían.

Diseño y desarrollo.

Como resultados de los análisis se han ido desarrollando diversas experiencias que se diseñaron en base a los análisis de datos cualitativos y cuantitativos presentados. Se vienen diseñando e implantando desde 2019 aunque de manera intermitente hasta este año 2023, debido al periodo de la COVID-19. Se hacía necesario plantear experiencias didácticas organizadas en base a las pedagogías feministas críticas para ofrecer posibilidades y propuestas que hicieran presente y efectiva la CSI en los grados de Educación y Educación Social a la vez que plantear buenas prácticas docentes e investigadoras coeducativas en las tres universidades implicadas apostando por el trabajo en red. Los formatos de las experiencias han sido diversos: experiencias didácticas, actividades culturales que conforman currículo complementario, modelos inclusivos con orientación metodológica, o diseño de artefactos con perspectiva de género integrando la sexualidad integral (UNESCO, 2018).

Algunas experiencias están diseñadas y descritas en el libro Bejarano, M^a Teresa y Marí Rosa (directoras) (2019). *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Dykinson. Se plantean para distintas titulaciones y ámbitos de conocimiento universitario. Se pasa a presentar y explicar brevemente las experiencias elegidas y que conforman la publicación citada como resultado directo de las investigaciones realizadas.

Como línea actual de investigación, presentamos el método biográfico-narrativo que venimos incluyendo en nuestras prácticas docentes. Dicho método consiste en ir trabajando con la experiencia y el saber acumulado, aportando narraciones derivadas de los recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en tiempos y espacios concretos de la memoria feminista y educativa (Landín y Sánchez Trejo, 2019). Generamos análisis compartidos a partir de las dinámicas dialógicas con el alumnado y otros agentes educativos de nuestros centros donde identificamos demandas en clave de desigualdad a partir de la identificación de modelos desiguales que frenan progresos en las carreras académicas de las alumnas, en las formas de gestionar el poder en los órganos de representación del alumnado en las aulas, en el ocultamiento de mujeres imprescindibles en la historia de la educación, o de los relatos contados que recogen la realidad de forma más objetiva diversa y multidimensional. Método que se complementa con las técnicas de la foto-voz usadas en la investigación social.

Una vez identificadas estas barreras se ponen en marcha acciones centradas en la superación de códigos desiguales a partir del diseño de estrategias donde implicamos a la comunidad académica, en el caso de la Facultad de Ciudad Real basadas en el trabajo a partir de artefactos narrativos, cuentos, libros y recuperación de memoria pedagógica.

Siguiendo en esta misma línea y teniendo como base las narrativas docentes, así como las técnicas dialógicas y de la pedagogía de los cuidados y de la escucha, en la UCM y la UAM destacamos la puesta en marcha de proyectos de innovación y del observatorio del estudiantado, así como un proyecto Aprendizaje Servicio. Todo ellos, ponen el foco en la construcción de espacios de confianza en las aulas y espacios universitarios que fomenten y mejoren el clima de aula en favor de una participación equitativa y corresponsable para un mejor aprendizaje universitario (Martínez y Sanz, 2023). Como ejemplo concreto cabe destacar el proyecto Aprendizaje Servicio (IP, Irene Solbes Canales) titulado “Trabajando el sexismo en las aulas” y financiado por la UCM en los cursos 2021-2023. En dicho proyecto cada pareja de estudiantes diseña talleres en torno a la igualdad para implementar en centros educativos y sociales.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora.

El resultado de las experiencias planteadas se evalúa en base a la participación de estudiantes en el desarrollo de estas y a partir de la propuesta de nuevas experiencias con contenido didáctico coeducativo que van diseñando, así como a partir de la implementación de los principios de las pedagogías feministas en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre las principales propuestas se han realizado observaciones en aulas universitarias en todas las áreas de conocimiento, se han realizado cuestionarios acerca de las percepciones de los y las estudiantes sobre su propio aprendizaje e implicación universitaria en las universidades citadas y se han propuesto diversas acciones, todas ellas focalizadas en la construcción de espacios en las aulas y espacios universitarios de confianza desde miradas feministas.

El ejemplo de la Facultad de Ciudad Real se basa en acciones como: diseñar un buzón violeta que recoge las necesidades que cualquier persona detecte en clave de desigualdad; la exposición de 20 obras imprescindibles en el hall de entrada que se deben visionar, leer y analizar y que vienen constituyendo hitos epistemológicos en la formación inicial docente con aportaciones a la CSI y la implantación de un punto violeta en la biblioteca de la Facultad que se traduce en una estantería donde se expone de forma visible libros organizados en temáticas que apelan a la igualdad y la sexualidad; incorporando estas temáticas a la formación de maestros y maestras. En este punto también se exponen cuentos coeducativos. A partir de este punto violeta se han llevado a cabo tertulias dialógicas y reflexivas abiertas a la comunidad educativa universitaria. Actividad con bastante éxito. La última tertulia fue: “El cuento y la novela gráfica como herramientas para Igualdad”, coordinada por las *Alumnas del Máster Universitario de Investigación e Innovación Educativa*. Finalmente, se han llevado a cabo visitas guiadas con grupos de primer curso de Grado de primaria finalizando en talleres de análisis de cuentos coeducativos y diseño de actividades para implementar en la etapa de primaria.

Y, entre los principales indicadores de evaluación de la experiencia de la UCM (tanto del aprendizaje como del servicio) destacan: el refuerzo de las competencias transversales en igualdad que no se trabajan suficientemente en los planes de estudio oficiales; la mejora en competencias profesionales al diseñar e implementar los talleres; la toma de conciencia de las desigualdades de género y sus consecuencias sociales; la mejora en la participación, implicación, rendimiento y corresponsabilidad en los aprendizajes de los contenidos de cada asignatura; satisfacción al tener un aprendizaje activo y exitoso.

Referencias bibliográficas.

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 43-51.
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 7-31. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>.
- Bejarano, M^a Teresa y Marí Rosa (dir.) (2019). *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Dykinson.
- Landín, M. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), pp. 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I., Bejarano, M.T., Marí, R. y Téllez, V. (2017). ¿Qué formación en sexualidad e igualdad tienen las y los estudiantes de educación en Castilla la Mancha? En J. Serrano, R. Moreno y S. Gutierrez (Coord.) *Nuevos escenarios y retos socioeconómicos tras la crisis. Una perspectiva comparada de España y Europa* (pp. 175-186). Dykinson.
- Martínez, I. y Sanz, J. (2023). *Miradas a la participación y el género en las aulas universitarias*. La Catarata.
- Paechter, Carrie (2018). Rethinking the possibilities for hegemonic femininity: Exploring a Gramscian framework. *Women's Studies International Forum*, 68, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.03.005>
- Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos hacer otra educación?* Catarata.
- Simón, M. E. (2018). *Coeducación para la igualdad*. Emakunde.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia*. Autor.
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). "Ella lo provocó": el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Venegas, El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), pp. 1-10.

3.2.13 EXPERIENCIA TEATRAL SOBRE IGUALDAD Y ODS DESDE LA MIRADA DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Laura Escalona Rubio (Universidad De Valladolid, España); Jessica Velásquez Malagón (Universidad De Valladolid, España); Daniel Zarzuelo Prieto (Universidad De Valladolid, España)

Resumen y palabras clave:

El presente trabajo muestra una experiencia teatral realizada en la Universidad de Valladolid en el Campus de Segovia por el alumnado del Grado de Educación Infantil y del Máster en Investigación e Innovación Educativa. La experiencia es relatada desde la mirada de tres estudiantes del Máster que participaron activamente.

Consistió en la realización de varias obras teatrales, las cuales debían tener conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), principalmente con aquellos relacionados con la igualdad en derechos, la igualdad de género y el cuidado del medio ambiente. Con ello, se pretendía fomentar valores de inclusión y de igualdad a través del teatro, entre otros objetivos.

Pudimos comprobar la importancia que tienen la igualdad y los ODS en la sociedad puesto que a través de los guiones se presentaban situaciones cotidianas. Asimismo, como docentes en formación aprendimos que el teatro puede ser una herramienta útil para exponer y transmitir estas problemáticas sociales y ambientales a los niños y niñas.

Palabras clave: Teatro, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Igualdad.

Introducción

El teatro educativo es una técnica pedagógica basada en la cooperación, la negociación de ideas, la escucha atenta del compañero o compañera, el reconocimiento de la autoestima, el espacio compartido y la autonomía de la imaginación creadora (Osorio, 2014). Por tanto, favorece el libre desarrollo de la personalidad, la buena escucha, el manejo del propio cuerpo, de la voz, la coherencia de ideas y potencia la parte sensible, emotiva y cognitiva del alumnado (Osorio, 2014).

Sin embargo, de acuerdo con Noriega (2010), en la sociedad actual el arte no suele considerarse importante para la formación y menos para la formación universitaria, en la que el teatro aporta experiencias en la que se pone a prueba la fortaleza del alumnado, su temple, su conocimiento del tema, su capacidad histriónica y promueve la lectura, la memoria, el trabajo en equipo, la sensibilidad para dar expresión al personaje, la disciplina del trabajo, la cultura y el conocimiento de la condición humana.

Por lo tanto, el teatro para el alumnado de Magisterio llega a ser una herramienta útil en su desarrollo integral, aumentando sus competencias socioemocionales de lo que requiere la

profesión docente, ya que recientes estudios sobre la materia dejan en evidencia el hecho de que estas competencias no están desarrolladas a profundidad como menciona Zelaieta et al. (2013). De esta manera, a través de la dramatización de una historia con personajes que viven condiciones de desigualdad, se trabajan conocimientos, actitudes y valores que permiten desarrollar una ciudadanía responsable, justa y solidaria (Coca, 2016).

Objetivos

Los principales objetivos que se pretenden desarrollar a través de esta experiencia educativa son: (1) concienciar sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante una propuesta teatral, (2) fomentar valores de inclusión e igualdad a través del teatro, (3) favorecer la cooperación y el trabajo en equipo, así como su importancia para la consecución de un resultado final óptimo, (4) difundir y compartir la experiencia de educar en la solidaridad y la igualdad a través del teatro y (5) conocer experiencias educativas relacionadas con los ODS.

Contextualización

La siguiente experiencia se realizó en la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia en el curso 2022 en la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad con el alumnado de primero de Educación Infantil y con personas voluntarias del Máster en Investigación e Innovación Educativa. Aproximadamente participaron 35 estudiantes entre edades que oscilan entre los 18 y los 26 años.



La experiencia educativa teatral surgió a partir de la propuesta que se estaba llevando a cabo en diferentes colegios de Segovia, los cuales estaban realizando talleres de teatro junto con el grupo Yo, contigo. Con estos talleres se buscaba la transmisión de valores vinculados a la cooperación y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Al ver esta propuesta, se pensó que era una oportunidad para que el alumnado de Magisterio pudiera colaborar con otros centros educativos y desarrollar valores y contenidos que

se establecen en la asignatura mencionada.

Diseño y desarrollo

La experiencia educativa tuvo una duración de cinco semanas en la que se ensayaba dos horas a la semana de manera presencial. En la primera sesión se comenzó presentando al grupo “Yo, contigo” y explicando lo que se iba realizar. A continuación, se realizaron dos dinámicas para presentarnos y para desinhibirnos. Luego, se dividió al alumnado de manera aleatoria en cinco grupos. Se decidió establecer pequeños grupos ya que “permite organizar y planificar tareas pendientes o asignadas, y mejora las relaciones interpersonales, que lo ayudan a integrar grupos más grandes y ejercer el liderazgo en algunos de ellos” (Osorio, 2014, p. 84)



Cada grupo decidió el tema que querían abordar relacionado con alguno de los ODS.

La segunda sesión inició con un juego de concentración. Después, se organizaron los cinco grupos, se entregaron los guiones realizados por el equipo que conforman “Yo, contigo” y cada grupo realizó una lectura para acordar y asignar los diferentes personajes, así como para realizar las modificaciones que fuesen necesarias. Además, cada grupo estableció un título a su obra. Por último, los grupos realizaron una lectura general en voz alta.

En la tercera sesión inició con un juego de confianza. Luego, cada grupo se reunió y decidió el vestuario y el decorado que iban a usar. Finalmente, los grupos expusieron su propuesta de actuación, de manera que el resto pudiera hacer sugerencias y aportaciones de mejora.

En la cuarta sesión se hizo un ensayo general en el salón de actos del Campus de Segovia, donde se iban a realizar las presentaciones teatrales.

En la última sesión, se realizó la presentación final de las obras, a la que asistieron colegios de la provincia de Segovia que también participaban en el proyecto, aquellos niños y niñas también tuvieron una intervención teatral.



Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Se llevó a cabo una evaluación formativa y compartida en la que el alumnado se autoevaluaba a través de preguntas abiertas que debían responder de forma razonada y reflexiva, la autoevaluación es una estrategia de aprendizaje en que convierte al alumno en un sujeto activo, autónomo de sus propias decisiones (Fernández, 2011). Estas preguntas se centraban en la implicación y actitud y en el aprendizaje. Además, se nos pedía una valoración de la experiencia y propuestas de mejora. Algunas de ellas son:

- Implicación y actitud: en este apartado se debe valorar la asistencia y participación en las sesiones de teatro, la implicación en el desarrollo de las diferentes tareas que han tenido lugar, la colaboración para la puesta en práctica de la obra (música, vestuario, decorados, asistencia a ensayos, etc.).
- ¿Qué crees haber aprendido a través de tu participación en teatro? Analiza tu aprendizaje relacionado con estos 3 ámbitos: contenidos de Educación para la Paz; aplicación de recursos educativos en el aula; formación personal y humana.

Esta experiencia educativa favoreció el desarrollo de valores de igualdad puesto que se trabajó de manera cooperativa y se abordaron temas relacionados con los ODS. Por tanto, se pudo comprobar que el teatro fomenta el desarrollo de valores y actitudes de respeto en pro de una igualdad en derechos, una igualdad de género y un cuidado del medio ambiente. Además, también se fomentó la creatividad, la imaginación y la expresión corporal. A la vez, estos espacios fomentan momentos de compañerismo, unión y cooperación lo que crea un buen

ambiente en el aula. También lleva a comprender que las personas aprenden mediante el teatro usando la intuición, sensaciones, las emociones, los sentimientos, que los pensamientos y sentimientos se funden en la acción (Motos, 2009).

Por otro lado, el alumnado de Magisterio se dio cuenta de que el teatro sirve como herramienta educativa de gran valor para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral. De esta manera, conocieron un recurso que pueden implementar en su futura labor como docentes. También, favorece el teatro los canales de comunicación, socialización y autoconocimiento, allí los alumnos establecen metas, objetivos, anécdotas y fantasías que se unen para entretener y educar (Motos y Navarro, 2021)

Desde nuestro punto de vista como alumnas de Máster consideramos pertinente que cada grupo pueda realizar su propio guion. Para ello, el tiempo de realización del taller debería ser más largo. De manera que se puedan incorporar más ideas, interiorizar más los temas propuestos y los personajes, tomar una mayor conciencia de la relevancia y el potencial del teatro.

Referencias bibliográficas.

- Coca, M. (2016). *La Educación para el Desarrollo en centros rurales de la provincia de Segovia. La experiencia del teatro solidario en el aula*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 13, 1-15.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria. *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T & Navarro, A (2021) ¿Hacia dónde puede ir el Teatro en la Educación? *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, (9), 10-41.
- Noriega, I. (2010). Una reflexión sobre el arte en la formación universitaria. *Revista Fuente*, 1(2), 23-29.
- Osorio, A. (2014). *El teatro va a la escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zelaieta, E. et al. (2013). Una experiencia teatral con estudiantes de Grado en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 93-103. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180671>

3.2.14 PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO CONTRA LAS ADOLESCENTES EN NAVARRA

Alejandro Martínez Argaiz (IES Valle del Ebro, España)

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo evaluar la prevalencia de la violencia de género contra mujeres adolescentes, de 15 a 19 años, en la región de Navarra, España, a partir de variables de referencia obtenidas a través de un cuestionario de la OMS utilizado en todo el mundo. La evidencia aportada por estudios similares sugería que la proporción de mujeres jóvenes en las edades mencionadas sería superior al 50%, aunque el análisis de los datos obtenidos arroja resultados muy inferiores, que varían significativamente según el tipo de violencia escrutada. Estos datos pueden servir de base para un posterior estudio de las causas y tipos de agresiones que permitan gestionar los recursos disponibles para este tipo de violencia.

Introducción

El propósito de esta investigación es detectar los casos de violencia de género, en mujeres de entre 15 y 19 años, como medio para facilitar la información de los recursos que tienen a su disposición las mujeres maltratadas. Disponer de información sobre la prevalencia de la violencia de género en mujeres adolescentes desglosada por tipo y por franjas temporales constituye el primer paso para poder adoptar estrategias de prevención diferenciadas y adaptadas a las diferentes situaciones vitales de las mujeres.

El punto de inflexión en el tratamiento de la violencia de género en España fue el caso de Ana Orantes, que en 1997 apareció en un programa de televisión relatando su vida de malos tratos y trece días después fue asesinada por su exmarido. Hasta entonces, la violencia de género no tenía la consideración que se merece y cuando era abordada en los medios de comunicación se hacía con el término “crímenes pasionales”. Desde ese momento, las reivindicaciones de las mujeres solicitando reformas legislativas hicieron que, en el año 2004, el gobierno español aprobará una Ley sobre Violencia de Género que, en aquel momento, fue considerada una de las más avanzadas de Europa. La violencia de género dejó de ser un problema doméstico y, comenzó a ser un verdadero problema en la salud pública, a consecuencia de la gran cantidad de mujeres maltratadas por sus parejas que empezaron a visibilizarse en los tres sectores económico, social y cultural.

La mayoría de las personas solemos relacionar dicha violencia con personas ya casadas o que conviven en el mismo domicilio y tienen cierta edad, pero, ¿qué ocurre con los adolescentes?, ¿somos conscientes de la violencia de género existente en estas edades? Los episodios de violencia de género pueden comenzar en las relaciones de noviazgo y las situaciones de desigualdad entre los jóvenes pueden perjudicar la lucha contra la violencia de género. Es por ello que se hace urgente conocer la situación que se está viviendo en estas edades, para ser conscientes de su importancia y posterior repercusión.

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es estimar la prevalencia entre mujeres adolescentes de Navarra (15-19 años) sobre cualquier manifestación de violencia de género.

Conocer la incidencia de los diferentes tipos de violencia contra las mujeres en la población diana objeto de estudio.

Establecer la influencia de algunas variables en las cifras de prevalencia obtenidas, en concreto, la edad, la zona de residencia, el nivel de estudios y el país de origen.

Identificar la incidencia de la violencia sexual ejercida por personas que no eran pareja antes de los 15 años.

Difundir los resultados obtenidos, especialmente entre los grupos de edad comprendidos en la población diana.

Metodología

Diseño

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, transversal y prospectivo.

Hasta ahora, los métodos utilizados para la recogida de datos, tenían algunas limitaciones:

- El enfoque de la OMS para el cuestionario VAW se basa en técnicas cualitativas: entrevista individualizada. Pero esto no permite tratamiento estadístico y hace que la muestra sea pequeña.
- Ruiz-Pérez et al. (2017) utilizan preguntas similares al VAW pero mediante la estrategia de autocumplimentación. Si el cuestionario VAW fuese editado en un Formulario de Google, se podría alcanzar una muestra de mayor tamaño.

Para resolver estas dificultades, se ha optado por la utilización de un Formulario de Google creado a partir del cuestionario de la OMS (WHO-VAW), que se enviará a los centros educativos para que mujeres de entre 15 y 19 años lo respondan, con lo que se intentará recoger una muestra representativa, lo suficientemente grande como para que sea posible el tratamiento estadístico y que los resultados sean fiables.

Muestra

Con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95% se necesita un tamaño muestral de 376 participantes, que es el objetivo mínimo estimado para el proceso de recogida de datos.

Instrumentos

- A. Violencia infligida por la pareja. Se utiliza la versión actualizada del cuestionario de la OMS (WHO-VAW) y, para cada pregunta, se solicita a las encuestadas si habían experimentado el acto específico durante el último año y antes durante toda su vida.
- B. Otra violencia de género (no infligida por la pareja). Siguiendo las guías del estudio multi-país de la OMS, se formulan preguntas sobre sucesos ocurridos antes y después de los 15 años.

Aplicación

- A. Procedimiento. Para conocer la violencia física y sexual se pregunta a la entrevistada, de un modo directo y claro, de una lista de actos violentos infligidos por la pareja. En caso afirmativo, se interroga sobre la frecuencia y el momento en que se produjo (en los últimos 12 meses a lo largo de la vida de la mujer). Esto permite detectar, al combinar la contestación con la situación marital actual, si las formas de violencia padecidas tuvieron lugar durante la cohabitación o tras una separación. El hecho de que el cuestionario se complete de manera anónima y *on line*, supera algunas de las limitaciones de otro tipo de aplicación.

Tratamiento de la información

La OMS (2005) establece en la guía sobre el cuestionario VAW una clasificación de los actos de violencia que se han sufrido en cuanto a su gravedad. Para ello, las evalúa como lesiones físicas y reconoce lo controvertido de aplicar una taxonomía específica.

Tabla. Clasificación de los tipos de violencia observados en el cuestionario WHO-VAW.

Violencia grave	<ul style="list-style-type: none">● ser golpeada con el pie● ser arrastrada● ser amenazada con un arma● usar un arma contra la mujer
Violencia moderada	<ul style="list-style-type: none">● bofetada● puñetazo● empujón● insultos

Fuente. Elaboración propia a partir de OMS (2005).

Resultados y discusión

Según el estudio multipaís que la OMS impulsó en 2005 sobre la violencia de género, en las mujeres con edades comprendidas entre los 18-24 años el porcentaje de abuso sexual producido por sus parejas era del 7% del total de mujeres encuestadas. En este estudio, con datos de mujeres con edades comprendidas entre los 15-19 años, el porcentaje obtenido ha sido muy similar: del 6,5%. Hay una diferencia entre ambos del 0,5%, que podría deberse a que en el estudio de la OMS se entrevistó a mujeres con mayor edad y eso implica que hay más probabilidad de haber sufrido algún tipo de violencia sexual.

Una diferencia importante entre ambos estudios es que en el estudio de la OMS, las mujeres presentan un mayor porcentaje de números de casos de violencia física, en comparación con este estudio.

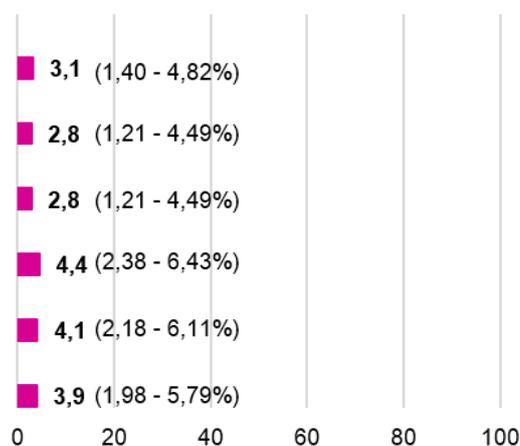
También cabe destacar que, puesto que la encuesta ha sido realizada a chicas de entre 15 y 19 años, resulta llamativo que haya respuestas positivas de violencia económica, algo que no era

esperable en un principio, ya que se intuía que el sustento económico de las chicas que han sido encuestadas, dependía de terceras personas ajenas a la pareja sentimental.

El porcentaje de violencia sexual es de 6,3% el cual coincide con los porcentajes del estudio de la OMS los cuales iban desde el 0,3% el más bajo hasta el 11,3% siendo una franja que no se aleja del porcentaje obtenido en este estudio de prevalencia.

Un dato clave es que el 80% de la violencia sufrida antes de los quince años se produce dentro del ámbito familiar, siendo un porcentaje elevado en comparación al estudio de la OMS de 2005 en el cual los porcentajes en este apartado iban del 10,9% al 66,3% pero ninguno llegaba al 80%.

Figura 1. Gráfico de prevalencias para diferentes actos de violencia física según casos detectados, por muestra (barras) y población (etiquetas).



...alguna vez ha amenazado con usar o realmente ha utilizado una pistola, cuchillo u otra arma contra ti?

...alguna vez ha intentado asfixiarte o quemarte a propósito?

...te ha pateado, arrastrado o golpeado alguna vez?

...te ha golpeado alguna vez con un puño o con cualquier otra cosa que pueda lastimarte?

...te ha empujado o te ha tirado del pelo alguna vez?

...te ha abofeteado o arrojado algo que podría lastimarte?

Fuente. Elaboración propia.

Conclusiones

La hipótesis principal de este estudio, en la línea de estudios realizados con anterioridad, como la última Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (2019) publicado por el Ministerio de Igualdad, sugería que al menos del 50% de chicas habrían sufrido algún tipo de violencia. No obstante, esta hipótesis está lejos de cumplirse, ya que, únicamente, en torno al 9% de las chicas

responden positivamente haber sufrido algún tipo de violencia. Así pues, podemos concluir que la situación actual, a la vista de los resultados de esta investigación, parece mejor de lo que se pensaba al inicio del trabajo.

El primer objetivo de este trabajo era conocer la incidencia de los diferentes tipos de violencia contra la mujer en la población diana. Se consideró que la violencia psicológica, la digital y la sexual, todas ellas ejercidas por la pareja, serían las formas con mayor proporción de casos, con porcentajes superiores al 10%. De esta hipótesis se cumple que la violencia psicológica sí que ha sido mayor, con un 19,5%; en la violencia digital se le acerca mucho con un 9.3%, pero no llega a ese 10%, y la violencia sexual se ha quedado por debajo, con un 6,3%.

El segundo objetivo era establecer la influencia de algunas variables en las cifras de prevalencia obtenidas, en concreto, la edad, la zona de residencia, el nivel de estudios y el país de origen, y con esto comprobar si haber nacido en un país extranjero causaba una mayor vulnerabilidad en casos de violencia, hecho que no se cumple, ya que las chicas españolas son las que han presentado un mayor número de casos de violencia en comparación con las chicas de un país extranjero.

El tercer objetivo era establecer la incidencia de la violencia sexual ejercida por personas que no eran pareja antes de los 15 años, se estimó que el porcentaje no superase el 20% en base a la Macroencuesta de 2019, en el Estudio Multipaís de la OMS en 2005 alcanzó el 27% en chicas, y la publicación *Ojos que no quieren ver*, realizado por Save The Children, en 2017, lo cuál se cumple ya que el porcentaje obtenido es del 14,2%. También se pensó en base un informe elaborado por la Fundación ANAR en 2021, que el 40% de los casos de violencia antes de los 15 años iba a ser por tocamientos íntimos sin consentimiento, este porcentaje en este estudio de prevalencia ha sido mayor siendo el 63,6%.

Ante esta situación, podemos adoptar una postura optimista y pensar que las campañas informativas y la formación, tanto en educación sexual como en violencia de género, están empezando a conseguir su propósito, por lo que habría que continuar en esa línea de sensibilización, si queremos que la violencia contra las mujeres desaparezca.

Bibliografía

Blake, M. D. T., Drezett, J., Vertamatti, M. A., Adami, F., Valenti, V. E., Paiva, A. C., ... & de Abreu, L. C. (2014). Characteristics of sexual violence against adolescent girls and adult women. *BMC women's health*, 14(1), 1-7.

Crooks, C. V., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A., & Exner-Cortens, D. (2019). Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: lessons from 25 years of program development and evaluation. *Violence against women*, 25(1), 29-55. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1177%2F1077801218815778>

España (2004): “Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género”. En Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2004, nº 313, pp. 42166-42197.

(<https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>)

García-Moreno, C., Jansen, H. A., Ellsberg, M., Heise, L., & Watts, C. (2005). WHO multi-country study on women’s health and domestic violence against women. World Health Organization. Recuperado de:

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43390/924359351X_spa.pdf;jsessionid=A307F22530652374CE4BB84C36EC5F7E?sequence=1

Iturbide-Rodrigo, R., Pérez-Larumbe, M., Arana-Martínez, Y. (2018). Ellas lo cuentan. La violencia contra la mujer a través de procesos grupales de empoderamiento.

Recuperado de:

<http://colectivoalaiz.org/wp-content/uploads/2018/02/EllasLoCuentan-SEGUNDA-Edici%C3%B3n-PDF-y-WEB.pdf>

Jansen, H. A., Watts, C., Ellsberg, M., Heise, L., & García-Moreno, C. (2004). Interviewer training in the WHO multi-country study on women’s health and domestic violence. *Violence against women*, 10(7), 831-849.

Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.

(http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/an-l13-2007.html)

Navarra (2015): “Ley Orgánica 14/2015, de 10 de abril, para actuar contra la violencia hacia las mujeres”. En Boletín Oficial de Navarra, 15 de abril de 2015.

(https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/ley_bon_0.pdf)

Observatorio de Salud de la Mujer, OSM. (2005). Catálogo de instrumentos para cribado y frecuencia del maltrato físico, psicológico y sexual. Recuperado de:

https://www.mscbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/genero_vg_01.pdf

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1994). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer: Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. A/RES/487104.

Ruiz-Pérez, I., Escribà-Agüir, V., Montero-Pinar, I., Vives-Cases, C., Rodríguez-Barranco, M., Plazaola-Castaño, J., ... & Mosquera-Tenreiro, C. (2017). Prevalence of intimate partner violence in Spain: A national cross-sectional survey in primary care. *Atención primaria*, 49(2), 93-101. Recuperado de:

<https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-S0212656716301767>

Schraiber, L. B., Latorre, M., França Júnior, I., Segri, N. J., & D'Oliveira, A. F. P. L. (2010). Validity of the WHO VAW study instrument for estimating gender-based violence against women. *Revista de Saúde Pública*, 44(4), 658-666. Recuperado de:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/Fzfcdfhdsw8VPJRpH73Kr/?format=html&lang=en>

United Nations Statistical Commission (2015). Directrices para la producción de estadísticas sobre la violencia contra la mujer: Encuestas estadísticas. Recuperado de:

https://oig.cepal.org/sites/default/files/directrices_estadisticas_violencia_contra_la_mujer.pdf

World Health Organization. Global Programme on Evidence for Health Policy. (2001). Dando prioridad a las mujeres: recomendaciones éticas y de seguridad para la investigación sobre la violencia doméstica contra las mujeres. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70445/WHO_FCH_GWH_01.1_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

World Health Organization. (2005). WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women. Recuperado de:

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43390/924359351X_spa.pdf;jsessionid=A307F22530652374CE4BB84C36EC5F7E?sequence=1

3.2.15 APORTACIÓN DEL FEMINISMO PACIFISTA A LA CULTURA DE PAZ (PARA LEER A BERTHA VON SUTTNER: GUÍA DIDÁCTICA).

Carmen Durán Martínez (WILPF-España/ FIBGAR).

Las autoras de este trabajo somos todas profesoras de Educación Secundaria (Inglés, Matemáticas, Lengua y Literatura, Filosofía e Historia) con experiencia en proyectos educativos centrados en los DDHH, en educación para la Paz, en cooperación, activismo social, por los DDHH, la Justicia Humanitaria y Justicia Universal, y la Cultura de Paz, y hemos colaborado con distintas instituciones como Escuela Instrumento de Paz, y el Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix (CEFIDOP), Asociación española de Investigación para la Paz (AIPAZ), Fundación Internacional Baltasar Garzón (FIBGAR), Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer de la Universidad de Zaragoza (SIEM) y otras.

Eje temático al que pertenece la experiencia

La experiencia se aplica, de manera transversal, en todos los ámbitos educativos, desde la Educación Primaria a la educación no formal, y en diversos foros sociales y culturales, aunque fundamentalmente se ha orientado a la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria.

Resumen

En nuestra experiencia de muchos años de trabajo en el ámbito de la Educación para la Paz, desde la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad hemos detectado en los currículos escolares una carencia de contenidos, experiencias didácticas y materiales referidos a esta competencia educativa.

Nuestro trabajo es una contribución, interdisciplinar e internivelar, para la aplicación de estos enfoques educativos a través de la obra de una de las mujeres pioneras en el movimiento feminista y pacifista, la primera que recibió en Premio Nobel de la Paz, Bertha von Suttner: una guía didáctica de lectura de *¡Abajo las armas!*, novela escrita hace más de 100 años y mantiene intacto su valor educativo, literario y social, un gran referente mundial en la literatura pacifista y feminista y un buen instrumento para cambiar el paradigma de la violencia a la no-violencia y propiciar la PAZ justa y duradera.

OBJETIVOS

- Difundir la Paz como un Derecho Humano, en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos, Derecho de las niñas y niños y Derecho de los Pueblos, base CIVICA de las relaciones interpersonales y la relación con la Naturaleza.
- Introducir la Paz como competencia transversal e interdisciplinar en los currículos escolares.
- Promover el conocimiento de la larga existencia del Movimiento Pacifista, sus ideas y sus principales actores.

- Difundir la figura, la obra y las ideas de Bertha von Suttner, destacada participante del primer Movimiento Pacifista. Difundir las figuras, la obra y las ideas de otras mujeres destacadas de movimiento pacifista y de las diez y ocho mujeres laureadas con el Premio Nobel de la Paz.
- Propiciar el pensamiento crítico en la reflexión sobre las relaciones internacionales y las relaciones personales.
- Contrastar las respuestas históricas a los conflictos con los planteamientos del Movimiento Pacifista.
- Promover el conocimiento de instituciones internacionales, como las Naciones Unidas, las Conferencias Internacionales, el Tribunal de Arbitraje, el Derecho Internacional y la Justicia Universal y su influencia en la Paz Mundial.
- Conocer la experiencias internacionales y bilaterales en el ámbito del control, reducción y comercio de armas, y las propuestas pacifistas para lograr el desarme total y universal.
- Conocer la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas sobre Mujeres, Paz y Seguridad (2000) y su influencia real para las mujeres en la gestión y resolución de conflictos.
- Valorar el papel de la Unión Europea como instrumento de pacificación territorial.
- Difundir los objetivos de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad.
- Educar en afectividad en pensar y en sentir.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad es la organización de mujeres por la paz en activo más antigua del mundo, pues se fundó en 1915. Nuestro ámbito internacional y presencia en casi 50 países se combina con nuestro trabajo a nivel local.

La rama española de WILPF se creó en los años 30. Por razones históricas, la organización quedó suspendida en nuestro país y fue reconstituida en 2011. Dentro de la rama española de WILPF, el grupo de historia de WILPF lleva más de 10 años realizando actividades de formación para impulsar una educación en igualdad desde la experiencia y la práctica de las mujeres.

La Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (WILPF), en concreto, y el movimiento pacifista, en general, han prestado una atención especial, desde su creación, a la educación para una cultura de paz. Sirvan de ejemplo las críticas de la primera mujer Premio Nobel de la Paz, Bertha von Suttner, a los programas educativos de hace más de 100 años o las experiencias “Arte para una amistad universal” o el “Premio de literatura juvenil Jane Addams”, desarrollados por WILPF durante muchos años.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dice lo siguiente sobre los “Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos”:

“En el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se atenderá al aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir, en todo caso, la igualdad entre mujeres y hombres, la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género y el acoso escolar o cualquier otra manifestación de violencia. Se recogerá

asimismo el conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española. De la misma forma, se considerará el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos. Se atenderá también al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de lucha por los derechos de las mujeres”.

(LOMLOE, punto 92, por el que se modifica la Disposición adicional cuadragésima primera de la LOE)

En la línea que marca la LOMLOE, el compromiso como docentes con la Educación en Valores Democráticos nos ha llevado a trabajar en las aulas la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los DDNN y DDPP, como base y horizonte principal, desde el que combinamos nuestro objetivo con los objetivos de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, una organización centenaria que trabaja por la igualdad, la paz y la libertad, principios incluidos en la Declaración Universal y que nos permiten incidir también en nuestros objetivos educativos de las distintas materias y actividades transversales propias del ámbito escolar y del entorno familiar y social e institucional.

En los programas y los currículos escolares oficiales apenas se nombra el trabajo realizado desde las organizaciones pacifistas y las organizaciones de mujeres por la conquista y desarrollo de los Derechos Humanos ni de las instituciones supranacionales como el Tribunal Internacional de Arbitraje, Corte Penal Internacional, la Sociedad de Naciones o las Naciones Unidas, o de los programas internacionales de desarme, abolición de armamento químico y nuclear, etc. Esta presentación transversal de la incidencia política desde la sociedad civil nos permite recuperar estas lagunas curriculares y ampliar el horizonte educativo.

Finalmente, no podemos olvidar las difíciles circunstancias que está atravesando el mundo actual, con más de 30 conflictos activos, entre ellos una violenta guerra en territorio europeo por las luchas de poder, nuevos enfrentamientos entre bloques.

DISEÑO Y DESARROLLO

Siguiendo esta línea de trabajo y ante el escaso desarrollo de estas temáticas en los currículos escolares en todos los niveles, y tras nuestra propia experiencia de trabajo por la difusión de la Cultura de Paz, a lo largo de los años hemos elaborado una serie de materiales para uso didáctico, internivelar e interdisciplinar como audiovisuales, exposiciones, y otras propuestas didácticas.

Aquí presentamos una guía didáctica para la lectura de la gran obra universal, *¡Abajo las armas!*, escrita por Bertha von Suttner. Esta novela, uno de los grandes referentes mundiales de la literatura pacifista, sigue siendo, a pesar de haber sido publicada en 1889, una obra fundamental en la difusión de la Cultura de Paz y una lectura escolar habitual en muchos países, un texto atractivo, adecuado y adaptable a situaciones y niveles diferentes, lleno de referencias

históricas, que introduce y contextualiza los principios del movimiento pacifista y feminista e invita a la reflexión.

La guía está confeccionada con la intención de que no sea sólo una guía de lectura de esta novela, sino que sirva de modelo al tratamiento de muchos otros textos, materiales y situaciones que quieran incorporar de forma transversal la educación en Cultura de Paz.

La guía parte de la lectura de la novela *¡Abajo las armas!* y establece los siguientes apartados de análisis:

- Una visión global de la obra. Esquema general, personajes, localización espacio-temporal...
- Cuestiones históricas: localización y estudio de los aspectos históricos relacionados con la novela. Relación con fenómenos históricos contemporáneos. Comparación con situaciones de diferentes momentos y lugares, especialmente el mundo actual.
- Cuestiones literarias: encuadre histórico y identificación de la obra en los modelos literarios de la época. Características de la obra dentro de su contexto literario, estructura de la novela, caracterización de los personajes. Otros valores de la novela.
- Cuestiones sociales: la novela se desarrolla en un momento de cambio y transformación social y muestra cómo se producen los cambios materiales en los distintos grupos y personajes.
- Aspectos culturales: la novela muestra los cambios ideológicos y culturales a lo largo del siglo XIX y los instrumentos necesarios para ello, la aparición de nuevas formas de pensamiento y su influencia en los movimientos sociales y políticos.

Esta guía detallada quiere facilitar el estudio profundo y la comprensión de la obra (y otras obras) e incentivar un amplio debate en grupos, el aula, una clase... para a través del diálogo llegar a conocer las formas de relación que el Movimiento Pacifista, histórico y actual, promueve en las relaciones personales, sociales, políticas a diferentes estacas, desde lo personal a lo internacional.

Queremos también mostrar la importancia del asociacionismo y organizaciones de género, como forma de aunar voces, reivindicar DERECHOS y promover los cambio legislativos y dar a conocer el papel pacificador de la JUSTICIA, en el acercamiento resolutivo/reivindicativo del cumplimiento de los derechos/deberes y reconociendo el derecho a la IGUALDAD. No hay PAZ, sin JUSTICIA.

El interés por el cuidado a la Naturaleza, la Paz, el rearme, el feminismo, el grado de comunicación en redes, la individualidad y solidaridad, la globalización, etc. El grado de implicación o no, de adolescentes y jóvenes en estos temas, nos confirman su actualidad e interés en la educación y muestran alguna de las lagunas del sistema educativo.

En una segunda fase, y según la demanda del profesorado, queremos exponer los ejes fundamentales que guían el trabajo de nuestra organización, la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, para explicar el sentido y la implicación de las mujeres en el movimiento pacifista, el significado del feminismo pacifista. Estos ejes son:

- **Alcanzando una Voluntad Crítica** (Reaching Critical Will). Partiendo de la lectura/recordatorio DDHH, aprobados en 1948, y la historia de WILPF, tratamos de vivenciar aspectos de la cultura de paz y de igualdad, en que situaciones se cumplen y en que otros aspectos sería preciso ampliar para una mejor conciliación, formación y participación profesional/social de las mujeres y como lograr un cambio de paradigma de la violencia a la no-violencia, una transformación de pensamiento y mentalidad.
- **Paremos la carrera armamentística** (Stop The Arms Race. STAR), para alcanzar la abolición total y universal de todo tipo de armamento. Ampliar conocimientos sobre fábricas de armas, a que países se venden, inversión anual de los estados en material armamentístico y militar.

Un punto esencial de este apartado es el relacionado con el armamento nuclear. La Campaña Internacional para la Abolición de las Armas Nucleares (ICAN), de la que WILPF forma parte y que mereció el Premio Nobel de la Paz en 2017, consiguió que la Asamblea de las Naciones Unidas aprobase en 2017 el Tratado de prohibición de Armas Nucleares, que entró en vigor el 22 de enero de 2021, al ser ratificados por más de 50 países. WILPF-España trabaja intensamente en la difusión de este trabajo con el objetivo de que Ayuntamientos, Comunidades Autónomas y, en consecuencia, el Estado Español lo ratifiquen como paso esencial en el compromiso por la Paz.

- **Mujeres por la paz** (Peace Women), para incrementar la presencia de las mujeres en las negociaciones de paz, en cumplimiento de la Resolución 1325 de las Naciones Unidas sobre Mujeres Paz y Seguridad (2000). Más presencia y participación de mujeres en órganos de decisión. Más formación e inclusión.

“Porque la violencia es evitable, nosotras elegimos la no violencia, como medio y como fin” (WILPF. *Manifiesto*. La Haya, 2015). Queremos generar un pensamiento crítico entre mujeres y hombres, basado en la colaboración, el respeto a los DDHH, el desarrollo de nuevas masculinidades, para lograr la IGUALDAD, la JUSTICIA y la PAZ, derechos humanos básicos.

Palabras clave:

Paz, resolución de conflictos, arbitraje, comercio de armas, feminismo, conciencia, compromiso, formación/información crítica, justicia, democracia, integración, derechos, deberes, desarme, civismo, organismos supranacionales.

EVALUACIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En todas las intervenciones en los centros educativos contamos con la esencial colaboración del profesorado, que, en definitiva, dirige el proceso educativo y que según la LOMLOE tiene, entre otras, las siguientes funciones:

“a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.

.....

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz.”

(LOMLOE, punto 55 ter, por el que se modifica el apartado 1, letras a) y g) del artículo 91 de la LOE)

En nuestras intervenciones en los centros educativos, e incluso en las intervenciones con grupos de mujeres o centros sociales, hacemos siempre una reflexión/valoración final con las personas participantes sobre el contenido, forma y aportación del material y desarrollo de la misma, de forma oral y/o escrita.

En el caso de los centros educativos, analizamos por separado la visión y valoración del profesorado implicado y del alumnado participante. Solicitamos a las personas responsables que nos aporten una evaluación externa y nos indiquen los posibles cambios y puntos de mejora, previa entrega de un mínimo cuestionario, flexible y adaptado a la situación concreta.

Otro punto a valorar es la inclusión del planteamiento de la Cultura de Paz en los Planes de Centro, y Proyectos curriculares, de forma transversal o como contenidos en asignaturas específicas como Historia o Filosofía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sandra Blasco Lisa y Carmen Magallón Portolés. 2020. Feministas por la paz. La Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad en América Latina y España. Barcelona. Icaria.

Gertrude Bussey y Margaret Tims. 1980. *Pioneers for Peace. Women's International League for Peace and Freedom 1915-1965*. Oxford, Alden Press.

David Cortright. 2008, 8ª ed. 2014. *Peace. A History of Movements and Ideas*. Cambridge. Cambridge University Press.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948.

Declaración de los Derechos del Niño. 1959.

Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos. 1976.

Baltasar Garzón. 2020. *La encrucijada. Ideas y valores frente a la indiferencia*. Barcelona. Ediciones Carena.

Manuel Rivas. 2020. *Zona a Defender*. Madrid. Alfaguara

Bertha von Suttner. 1889-2014. *Abajo las Armas*. Madrid. Editorial Cátedra.

Inocencia Torres y Concha Gaudó. 2020. “Para leer a Bertha von Suttner”. <https://wilpf.es/wp-content/uploads/2021/12/abajo-las-armas.pdf>

Francisco A. Muñoz y Mario López Martínez (eds.). 2000. *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*. Colección Eirene, Universidad de Granada.

100 años de feminismo pacifista. 100 años de WILPF. Exposición. <https://wilpf.es/expo-centenario-de-wilpf/>

También pueden verse:

Fundación Internacional Baltasar Garzón(FIBGAR): <https://fibgar.es>

Women's International League for Peace and Freedom
(WILPF Internacional): <https://www.wilpf.org/>

Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad
(WILPF España): <https://wilpf.es/>

3.2.16 EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

Álvaro Eraña Martínez (Universidad de La Rioja, España)

Resumen y palabras clave:

En esta comunicación se sintetiza una de las experiencias del alumnado del Grado de Educación Infantil de La Universidad de La Rioja. La actual integración del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de La Universidad de La Rioja en proyectos de aprendizaje-servicio fomenta la educación para la igualdad de la comunidad educativa riojana. Se está promoviendo la implementación de este tipo de proyectos que coimplican al alumnado universitario con la comunidad educativa más cercana, los colegios, haciéndoles partícipes y creadores de experiencias educativas reales e integradoras que favorecen su formación como profesionales educativos desde una perspectiva de respeto e igualdad de género. Los resultados obtenidos en los diferentes proyectos están siendo realmente positivos para todos los agentes implicados y refuerzan la apuesta por este tipo de experiencias formativas en los grados de educación en el ámbito universitario.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, intergeneracional, educación para la igualdad.

Introducción

Motivados por las positivas valoraciones, por parte de los centros, así como del alumnado y del profesorado universitario tras la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) que interrelacionan el marco universitario con el escolar, se continúa con el impulso de estas iniciativas en las asignaturas de los Grados en Educación de La Universidad de La Rioja.

Más concretamente, en esta comunicación se ofrece una síntesis de una experiencia llevada a cabo en el curso 2022-23 por el alumnado que cursa la asignatura *Educación Motriz en Educación Infantil* del Área de Didáctica de la Expresión Corporal del Grado de Educación Infantil de La Universidad de La Rioja. Esta asignatura tiene carácter obligatorio y se ajusta a una guía docente que recoge las competencias que debe adquirir el alumnado que la cursa. Cabe destacar la integración del alumnado de varias asignaturas dentro del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de La Universidad de La Rioja en más experiencias similares que tienen como base proyectos de aprendizaje-servicio que participan dentro del Proyecto de Innovación Docente “Adquisición de competencias clave para el aprendizaje permanente desde el ApS”.

Atendiendo a los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) en el ámbito universitario, es evidente su propagación como argumentaron García Romero y Lalueza Sazatornil (2019) al afirmar que este tipo de proyectos han extendido su alcance en las últimas décadas en la educación superior, aumentando el número de centros que los respaldan los programas implementados. Apoyando esta idea, el profesorado de los Grados en Educación están enfocados estos proyectos con otras metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Objetivos

Los objetivos involucran a diferentes agentes: profesorado en formación, alumnado de los centros y familias. Se pueden sintetizar del siguiente modo:

- Promover la educación para la igualdad desde experiencias formativas reales enfocadas al alumnado de la Universidad de La Rioja.
- Implementar proyectos de Aprendizaje-Servicio entre La Universidad de La Rioja y los centros educativos de La Rioja.
- Fomentar los aspectos curriculares del alumnado escolar y universitario.
- Estimular la motivación del alumnado universitario y la participación de las familias en los centros.

Contextualización

Las consecuencias derivadas de la situación pandémica afectaron al alumnado de La Universidad de la Rioja en la continuidad de sus estudios, y más concretamente al alumnado de los Grados en Educación que, tras no poder asistir a las aulas de manera ordinaria, se incorporaron con las medidas sanitarias de manera progresiva, pero en ningún caso pudieron asistir de manera presencial a los centros educativos con alumnado vinculado a su Grado. Por dicha razón, no ha sido hasta este curso académico 2022-2023 cuando se han podido retomar las experiencias formativas del alumnado de Educación de La Universidad de La Rioja en los centros educativos riojanos.

Por su parte, los proyectos iniciados en cursos anteriores, con perspectiva de llevarse a cabo de manera práctica y presencial en los centros escolares no pudieron completarse de ese modo y tuvieron que readaptarse de diferentes modos: digitalizando o aplazando la intervención. En esa línea, Ponce de León et al. (2022) afirman que, ahora, tras la pandemia y las circunstancias ocasionadas por la COVID-19, que nos llevaron a la digitalización de la docencia universitaria y a la creación de entornos virtuales en pro de relaciones interpersonales, es preciso motivar la participación del alumnado, y en nuestro caso, del alumnado de la asignatura de Educación Motriz en Educación Infantil.

De manera más concreta, la experiencia que a continuación se presenta tiene su origen, con lo anteriormente expuesto, en un proyecto que no ha podido llevarse a la práctica de manera presencial en un centro educativo hasta este curso.

Tomando como ejemplo la experiencia de Ruiz-Omeñaca et al. (2022) y Ruiz-Omeñaca, y Eraña (2022) que llevó por título “Jugamos en familia”, un proyecto de aprendizaje-servicio construido desde la colaboración entre la universidad, la escuela y la comunidad educativa, se puso en marcha esta puesta en práctica durante el curso 2022-2023 para dar continuidad al Proyecto “Nana”: ocio y motricidad intergeneracional iniciado por Ponce de León et al. (2022) para dar solución a la ruptura entre la población infantil y las generaciones de abuelos y abuelas provocadas por el inicio de la pandemia, a la falta de actividad motriz y física como elemento esencial para llevar una vida saludable en los adultos y a la creación del hábito de práctica en tiempo de ocio. De este modo, se presta un servicio que involucra tanto al alumnado como familias del centro.

De este modo, el alumnado de *Educación Motriz para Educación Infantil* del Grado en Educación Infantil de La Universidad de La Rioja trabaja a través del ABP durante las sesiones de la asignatura que están enfocadas al proyecto renovado de ApS de ocio y motricidad intergeneracional titulado “Bailando al ritmo de tu generación” planteado para su desarrollo en el CEIP Las Gaunas (Educación Infantil) de Logroño. Al tratarse de un proyecto que implica un

aprendizaje de los estudiantes para concluir con una práctica real en un centro con alumnado infantil, produce una gran motivación en los maestros en formación. Así mismo, dentro del proyecto y atendiendo a la vinculación curricular, se incorporan los contenidos de la guía de la asignatura en pro de la adquisición de competencias por parte del alumnado. La educación para la igualdad y el respeto en cuanto al género están integrados en todo el procedimiento que el alumnado universitario experimenta desde el planteamiento del proyecto, preparación de actividades, simulaciones, práctica real en el centro y evaluación final.

Diseño y desarrollo

Partiendo de un grupo de 84 alumnos y alumnas del Grado en Educación Infantil de La Universidad de La Rioja, que se divide en tres grupos reducidos para realizar tareas más prácticas, el profesorado actúa como guía-evaluador y el alumnado es el encargado de realizar todas las fases del proyecto con lo que supone para su aprendizaje.

Tras concretar el centro y consultar sus necesidades se procedió al planteamiento de la intervención a través de un proyecto de aprendizaje-servicio. Como se ha comentado con anterioridad, en este caso se planteó un aprendizaje basado en proyectos (ABP) desde el ámbito universitario como parte del proyecto de ApS.

Se informó al alumnado universitario de la viabilidad de realizar el proyecto y de la necesidad existente.

Atendiendo a los elementos curriculares y en base a los contenidos de la Guía Docente de Educación Infantil en Educación Infantil - Curso 2022-23 (2023) el alumnado elabora actividades motrices durante los grupos reducidos y las horas de trabajo autónomo. Las creaciones por parte del alumnado se centran en el desarrollo de actividades motrices relacionadas con el proyecto a través de aprendizaje cooperativo y colaborativo, vinculadas a canciones y estilos musicales, que se corresponden con diferentes generaciones, envueltas en valores de respeto, igualdad y equidad de género.

Desde parámetros de educación en igualdad de género del alumnado y a través del vínculo emocional-conductual y valores de inclusión, respeto y empatía hacia las personas mayores se construyen dinámicas como circuitos de habilidad adaptados, coreografías integradoras simples, juegos de ritmo, bailes inclusivos, imitaciones intergeneracionales, cuentos motores con personajes de diferentes géneros o juegos cooperativos para todos participantes del proyecto de ApS.

En el proceso, el profesorado evaluó y realizó propuestas de mejora al estudiantado. Se empleó la técnica *One Minute Paper* con la que tras cada sesión se les consulta algo a los estudiantes sobre el proyecto o lo trabajado ese día para conocer la situación del grupo-clase, el conocimiento adquirido por los alumnos y alumnas y resolver posibles dudas. Es determinante que el profesorado muestre una actitud de escucha con los estudiantes, establezca periodos de reflexión grupal y se muestre cercano para favorecer su experiencia.

Se informó de manera progresiva sobre los datos que se iban conociendo, como por ejemplo el número de alumnos y familiares aproximado. En este caso fueron un total de 9 grupos de entre 15 y 20 alumnos y alumnas cada uno y sus abuelos y abuelas, de modo que quedaron agrupadas en clases de 3, 4 y 5 años con 3 líneas cada una.

Se configuraron los tres grupos reducidos de docencia universitaria en tres días, en los que los grupos de alumnos intervinieron en el centro, respectivamente. Los alumnos universitarios diseñaron diferentes propuestas en base a la situación de aprendizaje planteada, vinculadas a

las necesidades del centro y adaptadas a la edad y características del alumnado del centro. Así mismo, se encargaron de la organización de las simulaciones previas a la visita al centro y puesta en práctica real, temporalización, atención y evaluación de todo el alumnado.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

En cuanto a la evaluación, además del empleo de la técnica *One Minute Paper* durante las sesiones se ha desarrollado una evaluación en tres ámbitos diferentes.

Por un lado, se evaluó a los alumnos del centro. Los universitarios elaboraron diferentes sistemas de evaluación para identificar el grado de adquisición de cada alumno en cada ejercicio realizado durante la experiencia real en el centro educativo. Posteriormente elaboraron una rúbrica conjunta y se reflexionó sobre los resultados obtenidos.

Por otro lado, se realizaron procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación en los que el alumnado universitario estuvo totalmente implicado.

Así mismo, se realizó una evaluación del proyecto en beneficio de su mejora. Se organizó de modo que los estudiantes fueron partícipes del proceso elaborando diferentes instrumentos evaluadores del alumnado y agentes del centro, de su propio progreso y del proyecto en sí.

En esta ocasión la evaluación de los familiares se realizó de manera oral y los abuelos y abuelas de los alumnos del centro manifestaron estar muy agradecidos y deseosos de repetir la experiencia.

Podemos concluir que el resultado obtenido en esta experiencia es realmente satisfactorio para todas las partes. El alumnado universitario muestra entusiasmo, la mayoría comentan que es su primer contacto directo con alumnado de educación infantil y tienen ganas por repetir experiencias como está. Los alumnos y familiares del centro están igualmente satisfechos.

En lo que respecta al apartado curricular y de acuerdo con Guía Docente de Educación Motriz en Educación Infantil - Curso 2022-23 (2023) el alumnado obtiene los resultados de aprendizaje planteados: adquiere y asimila de manera más profunda los conceptos básicos de la asignatura, es capaz de diseñar la actividad lúdica de acuerdo al desarrollo motor del niño, aprende a programar y dirigir sesiones o proyectos de trabajo con cada uno de los contenidos de la educación motriz, valora la intervención docente de la práctica motriz en función de los principios de la Educación Infantil y tiene presente la educación para la igualdad de género durante la experiencia ya que integra en el diseño de cada una de sus fases este aspecto.

El estímulo en las diferentes asignaturas a través de este tipo de proyectos es muy beneficioso para el aprendizaje del alumnado universitario, ya que el incremento de sus motivaciones y el acceso a la parte emocional que proporciona un proyecto con un objetivo interpersonal claro hacen que los estudiantes se desenvuelvan con naturalidad y espontaneidad en estos contextos.

Es importante señalar que la asignatura de Educación Motriz en Educación Infantil tiene una asistencia del alumnado muy alta tanto en sus clases teóricas como prácticas, superando el 85% de alumnado asistente de manera permanente. Esto puede ser consecuencia de que en las diferentes sesiones se incluyen tareas evaluables que hacen que el alumnado trabaje de manera continua, fomentando su asistencia. También se puede considerar que el alumnado muestra mayor interés por asignaturas que apuestan por proyectos que incluyan simulaciones y experiencias reales.

Por último, destacaría como aspectos de mejora para futuras implementaciones que el alumnado sea el que se ponga en contacto con el centro y detecte la necesidad.

Referencias bibliográficas.

- García Romero, D., & Lalueza Sazatornil, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.
- Guía Docente de Educación Motriz en Educación Infantil. Curso 2022-23. (2023) 733-Educación motriz en Educación infantil. Universidad de La Rioja: <https://aps.unirioja.es/GuiasDocentes/servlet/agetguiahtml?2022-23,205G,733,2,2>
- Ruiz-Omeñaca, J. V. y Eraña, Á. (2022). Jugamos en familia: un proyecto de aprendizaje-servicio construido desde la colaboración entre la universidad, la escuela y la comunidad educativa. En M.A. Valdemosos y R.A. Alonso (coord.), *Aprendizaje-servicio en clave intergeneracional: evaluación de experiencias* (pp. 155-166). Aranzadi Thomson Reuters.
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Eraña, Á. y Masip, R. (2022). Jugamos en familia. En M.A. Valdemosos y R.A. Alonso (coord.), *Experiencias intergeneracionales de Aprendizaje-Servicio: Jornada de divulgación y transferencia Universidad-Escuela-Sociedad: libro de actas* (pp. 43-54). Universidad de La Rioja.
- Ponce de León, A., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R. A. y Valdemosos, M. Á. (2022). Educación intergeneracional en el contexto universitario. Diseño de recursos digitales de aprendizaje-servicio. En J.M. Rivera y M. Sáenz de Jubera (coord.), *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria* (pp. 387-396). Universidad de La Rioja.
- Ponce de León, A., Ollora, N. y Longarte, A. (2022). Proyecto “Nana”: ocio y motricidad intergeneracional. En M.A. Valdemosos y R.A. Alonso (coord.), *Experiencias intergeneracionales de Aprendizaje-Servicio: Jornada de divulgación y transferencia Universidad-Escuela-Sociedad: libro de actas* (pp. 11-16). Universidad de La Rioja.

3.2.17 ÉTICA DEL CUIDADO PARA UNA IDENTIDAD DOCENTE COEDUCATIVA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Teresa Benito Aguado (Universidad Pública de Navarra, España)

Resumen y palabras clave:

En este trabajo se expone una experiencia formativa realizada en el marco del Proyecto de Innovación Educativa “DUA para el currículo ecosocial” en la asignatura Didáctica del Medio Social del Grado de Magisterio en Educación Infantil de la UPNA, cuyo objetivo principal ha sido mejorar la competencia coeducativa del alumnado desde la ética del cuidado. La experiencia ha buscado ser metodológicamente coherente con este objetivo para que la interiorización de la ética del cuidado como ethos de una identidad docente coeducativa se realizara de manera experiencial. Se ha empleado la metodología dialógica y el APySS. El centro de la experiencia ha sido un proyecto de Aprendizaje Servicio Solidario en colaboración con la Ikastola Hegoalde que ha partido de una propuesta del alumnado y ha permitido llevar a las aulas diseños formativos originales dirigidos a trabajar en el centro educativo con el alumnado de Educación Infantil la corresponsabilidad en los cuidados y la importancia de estos como centro de la vida.

Formación inicial del profesorado; ética del cuidado; Coeducación; Aprendizaje Servicio Solidario.

Introducción

La construcción de una escuela verdaderamente coeducativa debe poner en el centro como ethos de la profesión docente la ética de los cuidados que debe ser el eje de la construcción del perfil profesional de las y los docentes de los primeros años. Este perfil docente va a ser un elemento que influirá poderosamente en la construcción de los roles de género del alumnado de educación infantil. En este contexto, tanto por el genuino valor formativo para interiorizar una identidad profesional acorde con las necesidades de la sociedad actual (Taggart, 2016), como por el importante valor experiencial y vivencial de los cuidados en el alumnado de educación infantil y, su consecuente potencial formativo para el desarrollo de los roles de género en niñas y niños, se hace necesario abordar la coeducación desde la ética de los cuidados como parte esencial del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en el grado de Magisterio de Educación Infantil (Torrice & Pareja, 2016).

Una reciente revisión de los elementos profesionalizantes del docente de la Educación Infantil aboga por la inclusión de la ética del cuidado como elemento formativo, paradigma y ethos de la profesión docente (Taggart, 2011, 2016). La educación infantil es una profesión altamente feminizada en todos los países europeos (Peeters, 2013). Su profesionalización ha evolucionado siguiendo dos caminos que, en ocasiones, han parecido enfrentados el del cuidado y el de la tecnificación dirigida a la formación de ciudadanas y ciudadanos (Langford & White, 2019; Peeters, 2013; Taggart, 2011, 2016). La feminización de la profesión hacía considerar el cuidado como un aspecto no profesionalizado ni profesionalizante, un elemento garantizado y no

susceptible de formar parte de la formación de los y las profesionales de los primeros años. De hecho, cuando ha querido dotarse de prestigio profesionalizante a la formación en educación infantil se ha enfatizado la tecnificación desechando el cuidado como elemento profesionalizante. Esta visión que devalúa el cuidado por considerarse garantizado y esencialmente femenino y, por tanto, no necesario de aprender, si no se ataja en la formación inicial, puede tener la consecuencia de perpetuar los roles de género en el ámbito escolar.

Es necesario reivindicar la inclusión del cuidado como elemento profesionalizante que como todo conocimiento profesional se aprende y que debe constituir el ethos de la profesión docente. De este modo, la ética del cuidado y la pedagogía de la compasión pueden unir una enseñanza dirigida a la formación de ciudadanos de una democracia que cuida (Tronto, 2013) mediante una pedagogía dialógica que incorpore la emoción y los sentimientos desde una dimensión moral en que derechos y cuidado se encuentren, creando un espacio seguro de encuentro democrático en el que se aborde la realidad con visión crítica (Taggart, 2011, 2016) y que impacte más allá de las aulas mediante experiencias socio comunitarias de aprendizaje empleando metodologías acordes, como el Aprendizaje Servicio Solidario.

Para lograr una identidad docente verdaderamente coeducativa es necesario implementar una verdadera ética del cuidado como elemento formativo y profesionalizante que debe ser experimentada por el alumnado formando parte esencial del acto docente en todos los niveles educativos incluyendo el universitario. Formar en coeducación desde la ética de los cuidados, no ha de ser una práctica teórica, sino que ha de partir de una genuina experiencia de cuidado ya desde el aula universitaria lo que requiere renovar las estrategias docentes para que sean coherentes con la ética de los cuidados ya que, las metodologías trascienden lo didáctico. convirtiéndose en sí mismas en una lección moral (Noddings, 2012).

Objetivos

El objetivo principal de esta experiencia ha sido el diseño de una experiencia educativa para trabajar la ética de los cuidados con el alumnado del grado de Educación Infantil de manera experiencial y metodológicamente coherente, considerándola como fundamento de una identidad docente coeducativa y feminista. Como objetivos específicos se han establecido el conocer la ética y economía de los cuidados y saber diseñar propuestas formativas de aula para la corresponsabilidad en los cuidados utilizando estrategias didácticas metodológicas coherentes con la pedagogía feminista desde la ética de los cuidados como son las estrategias dialógicas y las experiencias de Aprendizaje Servicio Solidario. Todo ello con el objetivo de trabajar para la consecución de una educación transformadora para una democracia participativa que para serlo debe fundamentarse en la igualdad de género desde los primeros años (Torrico & Pareja, 2016).

Contextualización

La mayor parte de las guías docentes de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales de los grados de Magisterio en Educación Infantil no recogen expresamente la formación en coeducación, la interdependencia y ecodependencia ni la ética de los cuidados a pesar de ser

ingredientes esenciales no sólo de la práctica docente sino del ethos profesional docente. Por ello, su tratamiento e implementación depende de la formación, voluntad y sensibilidad de las y los docentes (Ballarín, 2017; Bas-Peña et al., 2021; Mendioroz & Rivero, 2022; Torrico & Pareja, 2016) lo que tiene como consecuencia que una formación imprescindible para su futura labor docente no quede garantizada. Por todo ello se ha decidido preparar una propuesta formativa que llene este vacío formativo. La experiencia se ha enmarcado en el Proyecto de Innovación Educativa “Diseño Universal de Aprendizaje para el currículo ecosocial” concedido por la UPNA para el bienio 22-24, a implementar en la asignatura de Didáctica del Medio Social de segundo curso del Grado de Educación Infantil.

El proyecto de innovación educativa busca trabajar por y para lograr la plena inclusión del alumnado partiendo de la consideración de la propia debilidad y de la interdependencia. Este objetivo pasa por el cuestionamiento de los valores dominantes de individualismo y busca trabajar con una visión de interdependencia en la que todas y todos, profesorado y alumnado, nos sabemos personas que necesitamos cuidado y podemos cuidar considerando el cuidado como una relación dialógica (Noddings, 1992; 2012) en la que ser cuidada no debe ser considerado como un déficit sino como parte de la ecuación, como manifestación de la inevitable dependencia e inextricable interdependencia de todas las personas (Kittay, 2015). Desde esta óptica la profesión docente es considerada como una profesión compasiva o “de cuidado” (Taggart, 2011) entendiendo éste como una relación dialógica y activa por ambas partes (Noddings, 2012).

La intervención ha buscado que alumnas y alumnos vivenciaran la importancia del cuidado como centro de la vida y como eje de una práctica coeducativa coherente al tiempo que reflexionaba sobre las propias prácticas y concepciones. Se ha procurado también que el alumnado vivenciara metodologías didácticas que parten de la concepción de interdependencia como son las estrategias dialógicas, el Aprendizaje Servicio Solidario y el Diseño Universal de Aprendizaje.

Diseño y desarrollo

La propuesta partió de una consulta de expectativas formativas del alumnado desde presupuestos dialógicos de construcción del conocimiento en la primera semana de curso. Las alumnas manifestaron el deseo de llevar a la práctica de aula los conocimientos y proyectos que se realizan en la asignatura. Con el fin de atender esta demanda, nos pusimos en contacto con un centro escolar de Infantil y Primaria de titularidad pública contiguo al Campus Universitario, la Ikastola Hegoalde. Las y los profesionales de la Ikastola Hegoalde consideran de gran valor formativo trabajar en colaboración con las instituciones del barrio ya que constituye un elemento formativo importante para el alumnado de infantil la interacción con las personas que trabajan en ellas. Conjuntamente, se decidió una temática y un diseño para el proyecto de APySS. Ante el escaso tratamiento de la ética del cuidado en los programas de coeducación de Educación Infantil y ante su escaso tratamiento a lo largo del Grado de Educación Infantil se propuso que el alumnado desarrolle una intervención educativa original que, tras ser consensuada con la tutora del aula de la Ikastola, se pondría en práctica en el aula.

Durante 4 semanas se alternaron los módulos prácticos en las aulas de la Ikastola Hegoalde y los teórico-prácticos en el aula universitaria. El primer módulo formativo teórico-práctico con

carácter participativo del alumnado se destinó al tratamiento de la ética del cuidado. Tras profundizar en sus presupuestos teóricos, se establecieron grupos cooperativos para elaborar una propuesta formativa original destinada a tratar la coeducación desde los cuidados y que sería puesta en práctica en las aulas de 4 y 5 años de la Ikastola Hegoalde. El módulo práctico consistió en una primera observación in situ en el centro en la que, además de consensuar con el profesorado la propuesta, se realizó una observación guiada para poder adecuar la propuesta formativa a las necesidades del grupo clase. En un segundo módulo teórico, se sometieron las propuestas a un análisis de inclusividad desde las pautas DUA para que la propuesta fuera coeducativa e inclusiva. El último módulo práctico consistiría en la puesta en práctica de la propuesta en el aula y en la autoevaluación de la experiencia formativa.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación de los resultados se llevó a cabo mediante dos cuestionarios de elaboración propia ad-hoc. El primero de ellos, realizado antes de la experiencia, estaba conformado por 24 preguntas combinando la respuesta cerrada, preguntas tipo Likert de 5 niveles y textos de producción libre. Su objetivo era conocer las concepciones y experiencias del alumnado en relación con el cuidado, así como la formación recibida tanto en su etapa educativa escolar como en la universitaria. El segundo cuestionario, realizado tras la implementación de la propuesta, recogió la valoración de la experiencia y la percepción de mejora en la competencia coeducativa. Los datos se han tratado estadísticamente mediante el programa R-Studio.

Los resultados del primer cuestionario mostraron que el alumnado coincidía en la necesidad de la visibilización de los cuidados, así como en que su feminización y el realizarse en el ámbito privado, hacían que no gozaran de prestigio ni una justa retribución. También coincide mayoritariamente el alumnado en la necesidad de su tratamiento en las aulas desde una perspectiva de corresponsabilidad para lograr una coeducación real. Mas de la mitad del alumnado manifiesta no haber tratado la economía de los cuidados ni la ética del cuidado durante sus estudios superiores. Del mismo modo el alumnado mostraba aún convicciones que priman el individualismo y la autonomía y no se ven como susceptibles de recibir cuidados.

Tras la experiencia, el alumnado manifestó una mayor disposición y capacidad para desarrollar su práctica docente desde un paradigma de ética de los cuidados dirigidos a construir una escuela verdaderamente inclusiva y coeducativa agradeciendo el haber podido vivenciar los aprendizajes gracias a la experiencia de Aprendizaje Servicio que hizo que, al conocer la realidad de las aulas conocieran historias y experiencias personales del alumnado de Educación Infantil que hicieron considerar todavía más importante una docencia desde la ética del cuidado.

Es necesario garantizar la formación en coeducación de las y los futuros profesionales de la Educación Infantil y se adquiera de una manera experiencial y coherente con este objetivo. El alumnado advierte la importancia del cuidado y de la corresponsabilidad, pero es necesario un largo camino para transformar las concepciones individualistas y de percepción de la interdependencia y del cuidado como déficit para aceptarnos como inextricablemente interdependientes y para que de este modo construyamos una escuela verdaderamente coeducativa fundamentada en un ethos docente como profesión de cuidado.

Referencias bibliográficas.

- Ballarín Domingo, P. (2018). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzman, V., & Moreno, S. C. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), Art. January-July. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kittay, E., (2015) A theory of justice as fair terms of social life given our inevitable dependency and our inextricable interdependency, in Engster, D., & Hamington, M., (eds), *Care Ethics and Political Theory*, Oxford, online edition, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716341.003.0004>, accessed 29 Apr. 2023.
- Langford, R., & White, J. (2019). Conceptualizing care as being and doing in ethical interactions and sustaining caring relationships in the early childhood institution. En Langford, R. (Ed.), *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: Possibilities and dangers* (pp. 59-77): Bloomsbury Academic Press.
- Langford, R., Richardson, B., Albanese, P., Bezanson, K., Prentice, S., & White, J. (2017). Caring about care: Reasserting care as integral to early childhood education and care practice, politics and policies in Canada. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 311–322. <https://doi.org/10.1177/2043610617747978>
- Mendioroz Lacambra, A., & Rivero Gracia, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Mingrave, M. (2018) Perceptions of gender in early years, *Gender and Education*, 2018 vol. 30, n5, 567-606. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>
- Noddings, N. (1992), *The Challenge to Care in Schools*, New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012), The Caring Relation in Teaching, *Oxford Review of Education*, 38 (6): 771–781. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Peeters, J. 2013. Towards a Gender Neutral Interpretation of Professionalism in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Revista Española de Educación Comparada* 21: 119–144. doi: 10.5944/reec.21.2013.7617
- Rabin, C., (2019) I Already Know I Care!: Illuminating the Complexities of Care Practices in Early Childhood and Teacher Education. En Langford, R. (Ed.), *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: Possibilities and dangers* (pp. 59-77). Bloomsbury Academic Press.

- Taggart, G. (2011). Don't we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.536948>
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970847>
- Torrice, M. G.-C., & Pareja, E. H. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiárea. Revista de didáctica*, 8, Art. 8. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122>
- Tronto, J. (2013), *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*, New York and London, New York University Press.

3.2.18 TOMAR CONSCIENCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MARCO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Cristina Vidal-Marti (Universidad de Barcelona, España)

Resumen y palabras clave:

Reflexionar sobre los referentes es un primer paso para tomar consciencia de las propias creencias y los patrones culturales y sociales adquiridos. La experiencia presentada se enmarca en una formación de máster para futuros profesores-tutores, donde la orientación y la acción tutorial son temas centrales. Sus objetivos fueron dos: facilitar la toma consciencia de las características y atributos de los profesores-tutores referentes en el propio desarrollo académico-personal y un segundo focalizado en analizar, desde una perspectiva de género, si hay diferencias entre los referentes escogidos y las atribuciones realizadas. Los resultados obtenidos permiten establecer que la experiencia fue un primer paso para ayudar a concientizar a los futuros profesores-tutores de los patrones culturales adquiridos en relación a la desigualdad de género y la posibilidad de hacer cambios para avanzar hacia una construcción social y cultural basada en la igualdad de género.

Palabras clave: estudios universitarios, género, tutoría.

Introducción

El fundamento de la intervención orientadora realizada desde las instancias educativas es la acción tutorial (Vidal-Marti, 2022). Álvarez y Álvarez (2022) establecen que la acción tutorial es una acción formativa de orientación, ayuda y mediación, donde el profesorado-tutor y el resto de profesorado intervienen con el alumnado en el ámbito personal, escolar y profesional, tanto a nivel individual como grupal. Uno de los retos del profesorado-tutor es su formación integral. La diversificación y multiplicidad de tareas, los condicionantes de contexto, la diversidad de necesidades del alumnado, las distintas perspectivas y abordajes de las familia ante la acción tutorial conlleva a que su preparación inicial y continuada en el tiempo sea integral, holística y de vertiente humanista para que pueda dar respuesta a la multiplicidad de retos (López-Gómez, 2013).

La formación inicial de los maestros recoge la acción tutorial en sus planes docentes como uno de los ejes imprescindibles de su labor profesional. En secundaria, la situación es distinta. Los profesionales que intervienen desde los servicios de orientación con toda probabilidad encontraran en su formación de máster las competencias para el desarrollo profesional. Sin embargo, la complejidad y variabilidad es mayor en los profesores-tutores, porque solo algunos encontraran formación y preparación en sus espacios de capacitación (Aguilar et al., 2015; González-Benito et al., 2018). A esta dificultad se sumarán otros retos que se añaden al propio desempeño de la acción tutorial del profesor-tutor: la falta de tiempo, de reconocimiento y de valor (León y Fernández-Díaz, 2019; Mudarra et al., 2020).

El tema tratado en esta comunicación es la reflexión de la perspectiva de género como futuro profesor-tutor en secundaria. Analizando la literatura, no se encontraron estudios donde se aborde dicha cuestión y, por consiguiente, aunque la necesidad de formación específica para desempeñar la función tutorial en esta etapa formativa es un tema ampliamente tratado en las

investigaciones (González, 2019; Vélaz-de-Medrano et al., 2018); se añade a esta necesidad dicha cuestión.

Objetivos

Los objetivos propuestos en esta experiencia fueron dos. Un primero centrado en tomar consciencia de las características y atributos de los profesores-tutores que fueron referentes en el propio desarrollo académico-personal. Un segundo focalizado en analizar, desde una perspectiva de género, si hay diferencias entre los referentes escogidos y si hay atribuciones distintas en función del género.

Contextualización

La experiencia se realizó este mismo curso (2022-2023) en el marco de una asignatura de un máster de capacitación de profesores para trabajar en centros educativos de secundaria. En esta asignatura de tercer ciclo se aborda la orientación, la acción tutorial y el fomento de las competencias para su desarrollo.

En el marco de la asignatura, se fomenta el carácter reflexivo con el fin de interpelar al alumnado para que tome consciencia de su situación y le ayude a prepararse para un futuro. La función de la profesora es intentar transferir actitudes y valores en el espacio del aula que fomenten la participación, la ayuda mutua y el respeto.

Una de las actividades educativas instauradas, desde hace un tiempo, en esta asignatura fue elaborada por el profesor Juan José Moreno. Consiste en hacer un trabajo de introspección, donde se pide al alumnado que recuerde las características y atributos de los profesores-tutores a lo largo de su proceso educativo. Su finalidad es identificar los referentes, sus características y conectar con la emoción y los pensamientos que se tiene de este profesor tutor.

Teniendo en consideración que dicha experiencia estaba instaurada en la asignatura y que la autora de esta comunicación había participado en una formación para incorporar la perspectiva de género en los planes docentes de las asignaturas, se valoró la necesidad de adaptar dicha actividad introduciendo el género en la reflexión.

Por consiguiente, esta experiencia no nace de una necesidad propiamente explicitada por el alumnado, sino de una sensibilización ocasionada por una formación, con la voluntad de mejorar el proceso de capacitación de los profesores-tutores y una construcción social y cultural basada en la igualdad de género.

Diseño y desarrollo

La experiencia educativa se implementó el segundo día de clase. El primero se explicó el programa de la asignatura, las actividades evaluativas y la bibliografía recomendada; y se prosiguió con una introducción conceptual de la orientación y la acción tutorial. Propiamente, en la segunda sesión se empezó a implementar la experiencia.

Primero, se inició la sesión, haciendo un breve resumen de la sesión anterior y seguidamente se presentó el bloque de contenido tratado y como se desarrollaría. A continuación, se proyectó la actividad educativa, colgada en el campus virtual de la asignatura.

Consistía en hacer recordar al alumnado, como futuros profesores-tutores, en sus referentes académicos (profesores-tutores). La finalidad era tomar consciencia de cómo estos referentes habían condicionado su proceso de aprendizaje y desarrollo personal-académico a lo largo de

su educación secundaria. Se focalizó el recuerdo solo en este profesorado de secundaria, porque el alumnado se capacitaba para ser profesor en esta etapa educativa.

El siguiente paso consistió en cumplimentar un cuadro; donde cada alumna y alumno tenía que rellenar el suyo. Este cuadro tenía cinco columnas. La primera más situada a la izquierda, donde se debía escribir el curso; la segunda, el nombre del profesor o profesora; la tercera, las características atribuidas al profesor-tutor referente; la cuarta, las emociones y la quinta columna los pensamientos vinculados al profesor-tutor.

Una vez transcurrido un tiempo suficiente para facilitar la evocación y cumplimentar la ficha, se propuso al alumnado compartir las vivencias en parejas o grupos de tres. Al cabo de unos minutos, se incentivó compartir lo comentado entre el grupo-clase.

La propuesta no era hablar de la vivencia personal de cada uno, sino de tratar cuestiones como: 1) finalidad de la actividad en base a los contenidos de la asignatura; 2) identificar las características comunes de los profesores-tutores referentes, que fueron recordados; 3) compartir emociones y pensamientos vinculados a este recuerdo; 4) establecer proyecciones como futuros profesores-tutores y 5) relacionar las proyecciones como futuros profesores-tutores con la finalidad de la actividad.

A raíz de trabajar los puntos 2, 3 y 4 se empezó a relacionar la vivencia y las proyecciones futuras con el género.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La actividad facilitó que se cumplieran los objetivos propuestos. Por un lado, el alumnado, que con toda probabilidad el próximo curso será profesor-tutor en un instituto, tomó consciencia de como las características y atributos de los profesores-tutores referentes condicionan su futuro. Por consiguiente, disponer de estos conocimientos es un primer paso, si se quieren hacer cambios. En caso contrario, con toda probabilidad, se replicarán aquellos modelos que se tienen como referentes, tanto si son de su agrado como no, porque son los referentes que tiene.

Por otro lado, la actividad evidenció como los patrones culturales de nuestra sociedad patriarcal influyen en el ideal de profesor-tutor. Al género femenino se establecieron características relacionadas con el cuidado dentro y fuera del espacio del aula y la gestión mediadora en los conflictos. En cambio, en el género masculino se atribuyeron características más vinculadas con el dominio del saber, la autoridad y la disciplina.

La evaluación de la actividad se realizó mediante una autoreflexión; donde los estudiantes reflexionaron entorno a las conclusiones obtenidas. Aunque en términos generales, el alumnado tomó consciencia en clase de la atribución de diferentes características, las futuras profesoras-tutoras en su análisis escrito evidenciaron de manera más clara patrones y roles de género desiguales y necesarios a cambiar.

Se identificaron tres aspectos de mejora. Un primero, dedicar más tiempo a reflexionar sobre la repetición de los roles y pautas para promover cambios en los futuros profesores-tutores. Un segundo aspecto es diseñar e implementar alguna dinámica más reflexiva, que ayude aquel alumnado que presentó más dificultades y le costó más identificar los patrones culturales que inciden en la construcción de la identidad profesional. Y el tercero es reforzar las actividades de evaluación.

Referencias bibliográficas.

- Aguilar Parra, J. M., Alias García, A., Álvarez, J., Fernández Campoy, J. M., Perez Gallardo, E. R., y Hernández Rodríguez, A. I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 357-375. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5433>
- Álvarez Justel Á., y Álvarez González, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria: Recursos para la intervención*. Pirámide.
- González Álvarez, M. G. (2019). Diferencias de género en la función tutorial. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 141-160.
- González-Benito, A., Vélaz-de-Medrano Ureta, C., y López-Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- León Carrascosa, V., y Fernández-Díaz, M. J. (2019). Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(2), 109-123. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69032>
- López-Gómez, L. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 77-96.
- Mudarra Sánchez, M. J., González-Benito, A., y Vélaz-de-Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., González-Benito, A., y López Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de educación*, 382, 107-132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-394>
- Vidal-Martí, C. (2022). Acciones de orientación universitaria en la era pos-COVID: regreso a las aulas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2),1-11. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2022.1585>

3.2.19 ENTRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA. 20 AÑOS DE REFLEXIONES Y DEBATES SOBRE GÉNERO Y EDUCACIÓN. LAS JORNADAS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SIEM_ FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAGOZA 2001-2023

Teresa Fernández Turrado (SIEM; Facultad Educación: Dpto. de Psicología y Sociología Universidad de Zaragoza. Marta Modrego Alarcón (SIEM; Facultad Educación: Dpto. de Psicología y Sociología Universidad de Zaragoza. Alicia Pascual Fernández SIEM, CPI Río Sena y Doctorado en Educación Universidad de Zaragoza.

Resumen y palabras clave:

En esta comunicación se presenta el recorrido de las 13 ediciones de Jornadas de Género y Educación llevadas a cabo, hasta la fecha, por el SIEM (Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer) de la Universidad de Zaragoza. Se describe su origen y evolución, destacando la colaboración establecida con la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, que permitió hacerlas llegar al formato actual de XIV Jornadas y II Congreso de Género y Educación, el cual tendrá lugar en noviembre de 2023. Esta experiencia en materia de género y educación surgió en el año 2001, a partir de la necesidad de reflexionar y debatir acerca de temas de profundo interés para las profesoras socias del SIEM y se mantiene en la actualidad, con los mismos principios. Así pues, a lo largo de este siglo XXI, se viene ofreciendo un espacio y un tiempo para compartir, conocer e investigar en este ámbito, así como una oportunidad de relación que se valora como muy fructífera.

Palabras clave: educación y género, igualdad y diferencia, feminismo, jornadas

Introducción

Las Jornadas de Género y Educación, actualmente en su XIV edición, surgen en el año 2001 como una actividad del Seminario interdisciplinar de estudios de la Mujer (SIEM) de la Universidad de Zaragoza. El Seminario, fundado en 1994 (Editorial Filanderas, 2016), incluye actividades académicas y culturales dirigidas a fomentar un espíritu crítico. El SIEM tuvo, desde su nacimiento, una clara vocación de aunar el rigor académico y la colaboración con otras entidades y foros ciudadanos con los que compartía el proyecto de colaborar en la construcción de un mundo más igualitario. Desde su inicio incluía diferentes grupos de trabajo que organizaban las distintas actividades. Así, se contaba, entre otros, con un grupo experto en Género y Ciencia, otro sobre Salud, un grupo de Historia, otro de Economía, además del grupo de Educación. Este grupo inicialmente estaba dinamizado por profesoras de Enseñanzas Medias, al que se unió diferente profesorado universitario del SIEM. En este contexto surgieron las Jornadas de Género y Educación como un punto de encuentro con la comunidad y con otros grupos similares distribuidos en el resto del país.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es presentar el recorrido de las 13 ediciones de las Jornadas de Género y Educación realizadas por el SIEM de la Universidad de Zaragoza, que tienen como fin último sensibilizar sobre temas que afectan a la igualdad, la diversidad y las diferencias entre personas relacionadas o potenciadas por el sexo y el género, y en definitiva la interseccionalidad. Se busca reflexionar, debatir y compartir experiencias y líneas de trabajo, investigación y actuación. Es conocido que el proceso de difusión de la investigación científica incluye la presentación de los trabajos de investigación en reuniones y conferencias organizadas por las asociaciones científicas de la especialidad (Broseta et al., 2017).

Contextualización

El Seminario interdisciplinar de estudios de la Mujer (SIEM) de la Universidad de Zaragoza, es una entidad que coordina diferentes contribuciones de sus socias, a la construcción de una ciencia no androcéntrica, así como a visibilizar la aportación de las mujeres a la historia de la humanidad, o a criticar evidencias de discriminación de las mujeres en el ámbito de la docencia e investigación. Consta de actividades regulares en torno a las cuales se ha articulado el Seminario. Inicialmente, fueron muy importantes las sesiones científicas de presentación de trabajos de investigación de carácter público y periodicidad mensual, los cursos de formación, los diversos seminarios de investigación permanente, las jornadas o ciclos de conferencias anuales y los cursos de doctorado sobre estudios de género (de diversas áreas científicas). Actualmente, el SIEM forma parte en su gestión de la Cátedra de Igualdad y Género de la Universidad de Zaragoza.

Las Jornadas señaladas van dirigidas al profesorado, así como al alumnado universitario y del resto de niveles educativos de enseñanza no obligatoria. Constituyen un buen recurso para el encuentro, la reflexión y formación continuada, abierto a la participación de personas procedentes de diferentes ámbitos, y a la sociedad en general. Además, como señala, entre otros, Espinosa (2010), es necesario difundir, a los diferentes niveles, el conocimiento que se genera con la investigación y ofrecer entornos donde se pueda analizar y contrastar con expertos/as. Las Jornadas ofrecen este espacio.

Diseño y desarrollo

Como se ha señalado, actualmente las Jornadas se dirigen primordialmente al profesorado tanto en activo como en su período de formación en los diferentes niveles: Magisterio, Postgrado de Formación de profesorado, estudiantes del ciclo formativo de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género. También participa alumnado del Máster de Relaciones de Género de la Universidad de Zaragoza, además del profesorado universitario. Acoge por tanto a participantes de diferentes niveles educativos, aunque el universitario es el más significativo.

En la página web del SIEM (enlace: <https://siem.unizar.es/jornadas>) es posible acceder a los programas de las Jornadas en Género y Educación desde el año 2001 hasta la actualidad. Como se observa, las Jornadas constan de diferentes elementos que pretenden cubrir al amplio abanico de intereses del público al que van dirigidas.

Inicialmente, estas Jornadas tenían un carácter bianual y fue a partir de 2015, en la séptima edición, cuando pasaron a tener un carácter anual. El programa se ha ido enriqueciendo progresivamente y, a las ponencias y mesas redondas de debates iniciales, se han incorporado talleres, actividades vinculadas al arte como exposiciones y presentaciones de comunicaciones de carácter científico (TFG, TFM, trabajos de doctorado, tesis en curso, etc.) en forma de pósteres científicos. A este respecto, cabe destacar que la presentación de pósteres científicos y el intercambio de ideas generadas en este espacio supone una actividad dinámica que favorece la participación y la motivación del estudiantado, aumenta la posibilidad de recibir feedback por parte de otro estudiantado o profesorado, favorece el desarrollo de habilidades de investigación y de comunicación y estimula la creatividad, el pensamiento independiente y el aprendizaje colaborativo (Baird, 1991; Hess y Brooks, 1998; Unzueta et al., 2022).

La organización de las Jornadas sigue la naturaleza habitual de este tipo de actividades, constituyéndose un comité organizador formado por profesoras socias del SIEM del grupo de Educación al que se une profesorado de la Facultad de Educación que organiza el programa y la gestión de las actividades. Así mismo se genera un comité científico que valora la selección de ponentes y organiza las actividades vinculadas a la presentación de comunicaciones científicas. La actividad tiene una subvención del Instituto Aragonés de la Mujer (IAM) y el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón reconoce con 10 horas de formación la asistencia al congreso, certificándose la asistencia previo control de la misma en cada jornada.

En la Tabla 1 se aporta una relación de las 13 ediciones de las Jornadas de Género y Educación realizadas entre 2001 y 2022, detallando su temática y las fechas en que tuvieron lugar.

<i>Edición</i>	<i>Tema/Título</i>	<i>Fechas</i>
<i>I</i>	<i>Planes de estudio y gestión educativa. Capacitación e inserción profesional. El futuro profesional de las mujeres</i>	9 y 10 de febrero de 2001
<i>II</i>	<i>Género y formación del profesorado</i>	2 y 3 de mayo, 2003
<i>III</i>	<i>¿Qué ha aportado el feminismo a la educación?</i>	8 y 9 de abril, 2005
<i>IV</i>	<i>Género, educación y cultura de paz</i>	18 y 19 de mayo de 2007
<i>V</i>	<i>Género, educación e interculturalidad</i>	23 y 24 de octubre de 2009
<i>VI</i>	<i>Género en Educación: Ayer, hoy, mañana</i>	16 de noviembre de 2012
<i>VII</i>	<i>Visibilizando las diferencias. Transexualidad</i>	10 de diciembre de 2015
<i>VIII</i>	<i>Educación en relación, Educación en igualdad, género, sexo e identidad en las aulas</i>	3-4 de noviembre de 2016
<i>IX</i>	<i>Imaginario y representaciones. Propuestas educativas desde una práctica reflexiva y situada</i>	6-7 de noviembre de 2017
<i>X</i>	<i>Cuerpos sexualidades y autocuidados</i>	16 y 23 de noviembre de 2018

XI	<i>Imágenes en redes, género y educación</i>	8 y 9 de noviembre de 2019
XII	<i>Humor, género y educación</i>	10 y 12 de noviembre de 2021
XIII	<i>Las edades y los cuerpos</i>	14, 15 16 de noviembre de 2022

Tabla 1. Temática y fechas Jornadas de Género Educación (2001 a 2022).

Finalmente, a modo de ejemplo, en la Figura 1 se incluye el programa de la última edición de 2022.

Programa

LUNES 14 DE NOVIEMBRE
 16:30h. **Inauguración** y presentación a cargo de: María Goikoetxea Bernad (Directora del Instituto Aragonés de la Mujer -IAM-), Julio Latorre (Decano de la Facultad de Educación), Palmira Vélez Jiménez (Coordinadora del SIEM, Universidad de Zaragoza) y Teresa Fernández Turrado (Comité Organizador).
 17:00h. **Conferencia inaugural:** "Las edades y los cuerpos". M^a José Barral Morán (Doctora en Medicina, investigadora y profesora de la UZ).
 18:00h. **Mesa redonda:** "Tiempos y espacios en las vidas de las mujeres". Participan: Tatiana Iñiguez Berrozpe (Vicedecana de Tecnologías de la Información y de la Comunicación de la Facultad de Educación, profesora y socióloga), Dan Zhou (profesora de Chino Instituto Confucio, UZ) y Marina Joven Fernández (terapeuta ocupacional). Modera: Desiré Cremades (periodista en las Cortes).

MARTES 15 DE NOVIEMBRE
 16:30-18h. **Taller de Educación Visual:** "La mujer y la transmisión del conocimiento" a cargo de Vicky Calavia (gestora cultural y documentalista).
 18:15h. **Dinámica participativa** a cargo de Berta Murillo Pardo (Delegada del Decano, Facultad de Educación, UZ) y Ana Marcén Murillo (empresadora, mentora, escritora y cantante).
 19:00h. Presentación de la **exposición:** "Soles: maestras de la República represaliadas", a cargo de Alicia Pascual Fernández (artista y profesora de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de Educación Secundaria).

MIÉRCOLES 16 DE NOVIEMBRE
 16:30h. **Ponencia:** "La formación de las maestras", a cargo de Isabel Delgado Echeverría (investigadora en Historia de la Ciencia y profesora de Biología en Educación Secundaria).
 17:15h. **Mesa redonda/Dialogando:** "Tiempos y espacios en las vidas de las maestras. Investigando y rescatando aportaciones y vidas". Participan: Carmen Romeo Pemán (Catedrática del IES Goya, investigadora y escritora, SIEM), Pilar Giménez Calvo (maestra de Educación Infantil CEIP San José de Calasanz), Carmela Sauras Sarria (maestra, Directora CEIP Guillermo Fatás). Modera: Concha Gaudó Gaudó (profesora de IES Goya, historiadora e investigadora en la Historia de la Educación, SIEM).
 18:45h. **Comunicaciones** de TFG y TFM de Graduados/as de la UZ y otras titulaciones. Coordina: Marta Modrego Alarcón (investigadora y profesora UZ, Departamento de Psicología y Sociología).
 19:30h. **Conclusiones** y reflexiones finales.
 20:00h. **Clausura** del congreso y de las jornadas.

* Solicitado el reconocimiento de horas de formación por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón.

Figura 1. Díptico de las XIII Jornadas Género y Educación: "Las edades y los cuerpos".

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Una vez finalizadas las Jornadas, el comité organizador recoge la valoración de los asistentes a través de un cuestionario *Google Forms* y se emite un informe que se traslada al Departamento de Educación del Gobierno de Aragón que acredita la formación al SIEM, para incluirse en el informe final de actividades que la Cátedra de Género deriva al Instituto aragonés de la mujer (IAM) y a las comisiones correspondientes de la Facultad.

En la organización de las sucesivas ediciones, se han ido recogiendo las aportaciones de las personas asistentes y esto ha sido uno de los impulsos en su evolución hasta llegar al momento actual.

Cabría destacar que los objetivos planteados cuando se pusieron en marcha estas Jornadas se han venido cumpliendo, se mantienen y se han ampliado. Otro aspecto para reseñar relacionado con el anterior es que se ha conseguido mantener la continuidad del proyecto durante más de 20 años, lo que ha supuesto un esfuerzo y la creación de sinergias y grupos de trabajo conjuntos potentes y exitosos, así como también se ha potenciado la relación establecida entre SIEM y la facultad de Educación y su profesorado. Asimismo, se han establecido lazos de relación y colaboración con otras instituciones y entidades que participan en la formación en temas de género como son: el Máster de Relaciones de Género y el programa de “Ciclo formativo superior de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género” y su profesorado, así como de los/las Agentes de Igualdad de Género y sus asociaciones vinculadas. Finalmente, se valora muy positivamente la demanda realizada desde la Escuela de Doctorado de la Universidad de Zaragoza de colaborar con la presentación de trabajos en la sesión de comunicaciones por parte del alumnado.

Como medidas de mejora, quizá pueda ser interesante ampliar la proyección de las Jornadas y del Congreso, dado que nuestro público es muy local y podría ser interesante colaborar con otras iniciativas similares a las nuestras como puede ser este congreso al que se presenta la experiencia.

Finalmente, otro objetivo deseable se centra en conseguir un mayor grado de compromiso y participación activa del alumnado de los Grados en Magisterio a lo largo del proyecto. El nuevo currículo de Educación Primaria y Secundaria constituye una oportunidad de completar los programas oficiales de las distintas asignaturas en estas materias.

Referencias bibliográficas.

- Baird, B. N. (1991). In-class poster sessions. *Teaching of Psychology*, 18(1), 27-29. https://doi.org/10.1207/s15328023top1801_7
- Benítez, MP, Illion, R., Tomás, C., Cenarro, A. (2016). Editorial. *Filanderas*, 01. <http://siem.unizar.es>
- Broseta, M. J. V., Tendero, C. P., de Francisco Enciso, E., Roselló, R. M., García, A. M. E., & Mendoza, M. V. (2017). Utilidad de la valoración biomecánica en la determinación de secuelas por cervicalgia postraumática. *Revista Española de Medicina Legal*, 43(3), 106-114.
- Espinosa Santos, Victoria. (2010). Difusión y divulgación de la investigación científica. *Idesia (Arica)*, 28(3).
- Hess, G. R., y Brooks, E. N. (1998). The class poster conference as a teaching tool. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 27(1), 155- 158. <https://doi.org/10.2134/jnrlse.1998.0155>

Unzueta Arce, J., & Díez Álamo, A. M. (2022). Jornadas científicas en el aula de " metodología para la elaboración del trabajo de grado": una experiencia de aprendizaje.

- Envío de archivo: para subir el archivo se hará a través de la plataforma habilitada, a la cual se accede desde la página del congreso (<https://congresogeneroyeducacion.com/participacion/>) pinchando en el botón naranja de "envío de comunicaciones". El nombre debe seguir el siguiente patrón el nombre debe seguir el siguiente patrón:

Apellido1_Apellido2 _Resumen_Comunicacion

- Periodo de envío y presentación de comunicaciones: desde el 01/01/2023 hasta el 15/04/2023.
- Imprescindible que la comunicación contenga los apartados mencionados con anterioridad.

3.2.20 EMPODERAMIENTO FEMENINO EN EL MUNDO ECONÓMICO, FINANCIERO Y EMPRESARIAL: SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN A TRAVÉS DE MUESTRAS BIBLIOGRÁFICAS Y EXPOSICIONES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Longarela-Ares, Ángeles (Universidade da Coruña, España)

Resumen y palabras clave:

La formación en competencias específicas para el alumnado del ámbito económico y empresarial garantiza la adquisición de conocimientos necesaria para ejercer su labor profesional. Sin embargo, también son relevantes competencias básicas y transversales, como la formación en igualdad de género y cultura emprendedora enfocadas hacia el bien común y avance socioeconómico. Con este propósito, desde el año 2021, en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidade da Coruña se organizaron muestras bibliográficas y exposiciones en conmemoración del Día Internacional de la Mujer. Esta iniciativa permite sensibilizar en materia de igualdad a la comunidad educativa; mejorar sus conocimientos económico-financieros desde una perspectiva de género; visibilizar la figura de mujeres referentes del sector y acercarlas al estudiantado; y concienciar sobre las ventajas de una visión empresarial sin sesgos de género. Las actividades desarrolladas fueron acogidas positivamente y las personas participantes recomendaron visitarlas.

Economía, Exposición, Igualdad de Género, Muestra Bibliográfica.

Introducción

El papel de la mujer en la sociedad está experimentando un paulatino avance hacia el empoderamiento. En el ámbito profesional, dicho empoderamiento se manifiesta a través del acceso al mercado laboral en condiciones justas y la mayor representación de la mujer en diversos ámbitos, como el emprendimiento, la economía y las finanzas (García Arteaga et al., 2022). El desarrollo de una carrera profesional se convierte en un modo de adquirir mayor independencia económica y en una opción de realización personal (García Arteaga et al., 2022). Sin embargo, muchas de nuestras precursoras fueron invisibilizadas y sus enseñanzas se perdieron a lo largo del tiempo hasta nuestros días, en los que se ha empezado a reconocer su labor.

El interés por la perspectiva de género está creciendo en la ciencia económica (Martínez Rodríguez y Freire Esparís, 2021), pese a que el camino hacia un mundo más igualitario es largo y no carente de dificultades. Precisamente por ello, se debe apostar no solo por la formación en competencias específicas, sino también básicas y transversales, como los valores éticos relacionados con la igualdad (Türkkahraman, 2014; Dalibaevna, 2021) y la cultura emprendedora, enfocadas hacia el bien común y el avance socioeconómico.

Actualmente, no son tantas las materias de educación superior con un porcentaje relevante de autoras en sus bibliografías recomendadas (Rebollo-Catalán y Buzón-García, 2021). Reflexionar sobre el pasado de nuestras precursoras permite recuperar y reconocer su obra como base del aprendizaje para futuras generaciones; mientras que comunicar las experiencias recientes de mujeres referentes permite mostrar la realidad actual y contrastar los avances que se han conseguido y lo mucho que queda por hacer.

Una forma de sensibilizar al estudiantado es a través de exposiciones y muestras bibliográficas que fomenten la lectura y el conocimiento (González Rodríguez, 2006). Desde el año 2021, en la Facultad de Economía y Empresa (FEE) de la Universidade da Coruña (UDC), se han organizado tres muestras bibliográficas combinadas con exposiciones en conmemoración del 8 de marzo (8M), Día Internacional de la Mujer. A continuación, se comentan los objetivos de la iniciativa; su contextualización; las fases de su diseño y desarrollo; y, finalmente, la evaluación de resultados, las conclusiones y las propuestas de mejora para futuras ediciones.

Objetivos

Como objetivo general, se planteó la necesidad de desarrollar iniciativas que fomentasen el interés de la comunidad educativa, especialmente el alumnado, por la economía, las finanzas y el emprendimiento desde una perspectiva de género y que valorizasen la obra de mujeres referentes. De esta forma, se pretende contribuir a la formación de profesionales en conocimientos propios de su área y, además, en valores morales.

Se decidió crear una serie de muestras bibliográficas y exposiciones, con continuidad anual por cada 8M, como iniciativa de divulgación, formación y sensibilización con los siguientes objetivos específicos:

- poner a disposición de la comunidad educativa obras bibliográficas y audiovisuales que abordasen cuestiones económicas desde una perspectiva de género y/o fuesen creadas por mujeres.
- elaborar guías de las obras expuestas, centradas en cuestiones clave, y con resúmenes de la vida de mujeres referentes.
- recopilar referencias bibliográficas de las obras expuestas para facilitar el acceso en préstamo y consulta de las mismas.
- ofrecer asesoramiento del personal de la biblioteca y de la representante de igualdad del centro para consultar dudas.
- diseñar un formato atractivo para despertar interés y atraer visitas.

Este enfoque permite adquirir conocimientos de una forma guiada e interactiva, pero a la vez autónoma, e intercambiar opiniones entre las personas que visiten las muestras bibliográficas y exposiciones.

Contextualización

Desde el año 2021, en la FEE de la UDC, se cuenta con la figura de una representante de igualdad (autora de esta comunicación) que, a su vez, es docente de materias del departamento de Empresa. Una de sus funciones como representante consiste en colaborar con la Oficina para la Igualdad de Género (OIX) en la potenciación de acciones relacionadas con el principio de igualdad. Aunando dicha labor y el ámbito de conocimiento del centro educativo al que pertenece, se consideró necesario e interesante reflexionar sobre la obra de mujeres referentes del sector: economistas, obreras y empresarias. Esto permite valorizar su trabajo como base del aprendizaje a transmitir a las futuras generaciones; mostrar la realidad a la que se enfrentaron y se siguen enfrentando las mujeres y contrastar los avances conseguidos y lo que queda por hacer.

Teniendo en cuenta dicho enfoque, se consideró que un medio adecuado para formar y sensibilizar al alumnado son las exposiciones y muestras bibliográficas (González Rodríguez, 2006). La revisión de la evolución de papel de la mujer y de su obra en el ámbito económico y

empresarial permite obtener una visión con perspectiva de género, histórica y generacional. Dicha perspectiva contribuye a que no se repitan patrones arcaicos ni se perpetúen roles de género sesgados y discriminatorios, sino a que se apueste por la igualdad de oportunidades (García Arteaga et al., 2022).

En base a los objetivos y necesidades comentadas, se organizaron tres muestras bibliográficas y exposiciones anuales. Su punto en común se centró en la visibilización de la figura de mujeres referentes en los ámbitos de la economía, finanzas y empresa y en la divulgación de sus descubrimientos científicos, académicos y/o experiencias profesionales, para formar, concienciar e inspirar a la comunidad educativa.

Diseño y desarrollo

Esta iniciativa se llevó a cabo desde marzo de 2021 hasta la actualidad, contando con tres ediciones:

- Muestra bibliográfica 8M 2021 (MB2021) (virtual): “Muller, economía e sociedade”.
- Muestra bibliográfica y exposición de carteles 8M 2022 (MB2022) (presencial): “Mulleres economistas: un percorrido pola historia” y exposición de pósteres (EP2022) (presencial): “Muller e emprendemento: as nosas referentes”.
- Muestra bibliográfica 8M 2023 (MB2023) (presencial): “Cigarreiras da Fábrica de Tabacos da Coruña”.

La preparación de estas actividades requirió tres fases, comentadas a continuación, con fechas aproximadas en todas las ediciones.

Fase 1 (enero-febrero): creación del equipo de trabajo; planificación; selección y/o compra de ejemplares; diseño de material promocional y divulgativo.

En esta fase se creó el equipo de trabajo, formado por la representante de igualdad y personal de la biblioteca de la FEE. Se planificaron las actividades, tomando cuatro decisiones principales:

1. Se decidió quienes serían las mujeres homenajeadas teniendo en cuenta: (i) la relevancia de sus contribuciones a lo largo de la historia; (ii) la necesidad de visibilizar tanto a autoras no conocidas por el gran público como a las más reconocidas; y (iii) la representación de figuras importantes para la ciudad de A Coruña y para nuestra comunidad educativa. De este modo:
 - a. En 2021 se homenajeó a científicas, economistas, políticas y periodistas especializadas en temas económicos como Janet Yellen, Ann Pettifor, María Ángeles Durán y Naomi Klein (MB2021). Además, se incluyeron obras de cineastas y autoras de ficción.
 - b. En 2022 se homenajeó a mujeres empresarias familiares de nuestro alumnado (EP2022) y a mujeres economistas desde el s. XVIII hasta la actualidad como Rosa Luxemburgo o Elinor Ostrom, entre otras.
 - c. En 2023, se homenajeó a las cigarrereras de la Fábrica de Tabacos de A Coruña (MB2023).
2. Se seleccionaron los ejemplares físicos y/o virtuales para las actividades, incluyendo obras académicas y divulgativas; novelas y obras audiovisuales. Todas fueron creadas por mujeres y/o presentaban una perspectiva de género.
3. Adicionalmente a las muestras bibliográficas y exposiciones, se decidió crear y se diseñó:
 - a. Material divulgativo y formativo:

- i. guías de las muestras MB2023 y MB2022 con sinopsis de las obras expuestas, referencias bibliográficas y con un resumen de la vida de las mujeres homenajeadas (OIX y Biblioteca FEE, 2022, 2023).
 - ii. plataforma web interactiva de la muestra virtual MB2021 (Longarela-Ares et al., 2021).
 - iii. carteles con biografías de mujeres economistas (Figura 1) y cronología en formato infografía (Longarela-Ares, 2022a) de la MB2022.
- b. Carteles y material promocional (marcapáginas, chapas, pegatinas, etc.) para difundir la actividad y agradecer la asistencia.

Figura 1. Ejemplo de los carteles de la MB2022



Fuente: Elaboración propia.

Fase 2 (febrero-marzo): elaboración del material divulgativo y formativo y material promocional; difusión y montaje de muestras y exposiciones; elaboración de pósters.

En esta fase se elaboraron las guías, plataforma web MB2021, carteles y material promocional; se prepararon los ejemplares a exponer y se incluyeron las actividades diseñadas en los programas oficiales anuales de la OIX para conmemorar el 8M. Además, la EP2022 también formó parte de la Convocatoria de Jornadas Divulgativas y Ciclos de Conferencias 2022 de la UDC dentro de las Jornadas 8M “Mujer y emprendimiento: nuestras referentes” (Longarela-Ares, 2022b). Estos pósters fueron elaborados por el alumnado de la UDC y se centraron en la vida de una mujer emprendedora de su familia, como homenaje a sus mujeres referentes (Figura 2).

Figura 2. Pósters ganadores de la EP2022



Fuente: Castro-Pombo (2022) y Fernández-Lodeiro (2022).

La información de estas actividades se difundió a través del correo electrónico institucional; web de la FEE; redes sociales de la OIX FEE y OIX UDC; programa 8M de la OIX y carteles. El lugar escogido para las muestras bibliográficas y exposición de carteles fue la biblioteca de la FEE, mientras que la EP2022 se llevó a cabo en la entrada principal de la FEE.

Fase 3 (marzo): apertura de las muestras bibliográficas y exposiciones desde el 8M hasta abril (Figura 3). Recopilación de opiniones de las personas asistentes acerca de esta experiencia educativa.

Figura 3. Fotos de ejemplo de MB2023 y MB2021

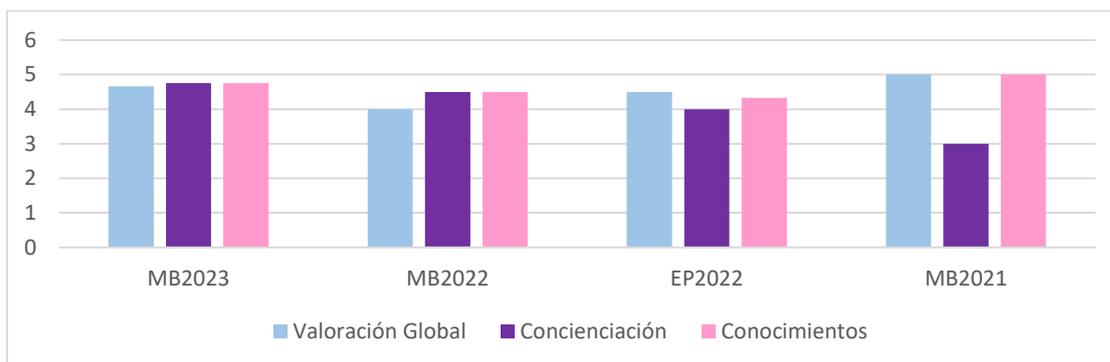


Fuente: MB2023 en las dos primeras fotos (OIX FEE, 2023) y MB2021 en la última foto (Longarela-Ares et al., 2021).

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Con el fin de evaluar la satisfacción y percepción de esta experiencia educativa, por parte de las personas visitantes, se recopiló información en formato encuesta. Los resultados obtenidos indican que participaron miembros de toda la comunidad educativa de la FEE, especialmente alumnado (83,33%) y mujeres (83,33%). De las actividades recogidas en esta comunicación, las más visitadas fueron la MB2023 y EP2022 (66,67% de visitas de las personas encuestadas, en ambos casos). En cuanto a la valoración global, la MB2021 fue la mejor puntuada (5 puntos sobre 5), seguida por la MB2023 (4,7 puntos sobre 5) (Figura 4). En cuanto a la contribución a mejorar la concienciación en materia de igualdad, la MB2023 fue considerada la mejor actividad con 4,75 puntos sobre 5 (Figura 4). Sin embargo, la MB2021 se valoró como mejor opción para aumentar los conocimientos sobre mujeres referentes en el ámbito económico-financiero (Figura 4).

Figura 4. Valoración de las muestras bibliográficas y exposiciones



Fuente: Elaboración propia.

Se observó que el 33% de las personas encuestadas no conocía la figura de las cigarreras y ninguna conocía a más del 30% de las homenajeadas. Después de visitar las muestras y exposiciones, estas personas consideraron una mejora de sus conocimientos e interés en este tipo de temática y recomendarían la participación en próximas ediciones.

En general, todas las actividades superaron los 4 puntos sobre 5 en la valoración global, lo que evidencia una percepción positiva de las mismas. Se puede concluir que estas muestras bibliográficas y exposiciones se consideraron un recurso adecuado para sensibilizar y formar en igualdad al alumnado del ámbito económico. Por lo tanto, se alcanzaron los objetivos definidos. Si bien, cabe reflexionar sobre las limitaciones del estudio, pues la encuesta está en proceso de realización (con 6 respuestas hasta el momento) y se espera alcanzar un mayor número que otorgue más representatividad a la muestra. Además, se observó una mayoría de participación de mujeres, por lo que se podría plantear en un futuro como llegar a un público más diverso. Valorar el papel de mujeres en la sociedad e incluir la perspectiva de género en la educación superior contribuye al empoderamiento de generaciones futuras y es importante seguir trabajando en esta línea.

Referencias bibliográficas

- Castro-Pombo, E. (2022). Miña avoa, unha loitadora. *Xornadas 8M. Muller e emprendemento: as nosas referentes*. OIX na FEE. UDC. A Coruña. Handle: <http://hdl.handle.net/2183/30841>
- Dalibaevna, N.D. (2021). Gender equality is one of the requirements of a developed society. *Current Research Journal of History*, 2(06), 82-85. <https://doi.org/10.37547/history-crjh-02-06-18>
- Fernández-Lodeiro, L. (2022). Feminismo arxentino en Lugo. *Xornadas 8M. Muller e emprendemento: as nosas referentes*. OIX na FEE. UDC. A Coruña. Handle: <http://hdl.handle.net/2183/30841>
- García Arteaga, V., Cruz Coria, E., Mejía Reyes, C. (2022). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Revista Reflexiones*, 101(1), <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v101i1.43649>
- González Rodríguez, I. (2006). Lectura e igualdad, lectura y equidad: fomentando la Igualdad a través de la lectura en la Biblioteca Municipal de Ermua. *III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas: la Biblioteca Pública, espacio ciudadano*. Murcia, España.
- Longarela-Ares, Á. (2022a). *Infografía Mulleres economistas: un percorrido pola historia*. Biblioteca de la FEE. Recuperado el 1 de mayo de 2023 de <https://bit.ly/meconomistas3>

- Longarela-Ares, Á. (ed.) (2022b). *Xornadas 8M. Muller e emprendemento: as nosas referentes*. OIX na FEE. UDC. A Coruña. Handle: <http://hdl.handle.net/2183/30841>
- Longarela-Ares, Á., Ruiz-Lamas, C., Domínguez-Rodríguez, J., Balsa-Sánchez, C., & Parga-Massa, M.J. (2021). Exposición Virtual 8M “Muller, Economía e Sociedade”. FEE, OIX. UDC. <https://view.genial.ly/601fcfb6a198a90d2050f123/presentation-exposicion-8m-fee>
- Martínez Rodríguez, S., Freire Esparís, M.P. (2021). La perspectiva de género en las Facultades de Economía y Empresa: una experiencia con perspectiva histórica. En Rebollo-Catalán, Á., Arias-Rodríguez, A. (Coord.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (1ª ed., pp. 486-507). Dykinson.
- OIX, Biblioteca FEE (2022). *Cigarreiras - Fábrica de Tabacos - A Coruña. Guía da mostra bibliográfica sobre as traballadoras da Fábrica de Tabacos da Coruña*. Biblioteca FEE. <https://bit.ly/guiacigarreiras>
- OIX, Biblioteca FEE (2023). *Mulleres economistas: un percorrido pola historia. Guía da mostra bibliográfica en conmemoración do 8 de marzo, Día da Muller*. Biblioteca FEE. <https://bit.ly/meconomistas2>
- OIX FEE (2023). *Fotos de la Muestra Bibliográfica 8M: Cigarreiras – Fábrica de Tabacos - A Coruña*”. @oix.fee.udc Instagram. Recuperado el 1 de mayo de 2023. <https://www.instagram.com/p/CphwgEVMHer/>
- Rebollo-Catalán, Á., Buzón-García, O. (2021). La perspectiva de género en los planes de estudios universitarios en educación. En Rebollo-Catalán, Á., Arias-Rodríguez, A. (Coord.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (1ª ed., pp. 55-82). Dykinson.
- Türkkahraman, M. (2014). Social values and value education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 633-638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.270>

3.2.21 ¿OBJETIVIDAD Y VERDAD CIENTÍFICA? PENSAR LA CIENCIA DESDE LA CRÍTICA FEMINISTA¹⁷

Maria Medina-Vicent (Universitat Jaume I, España)

Resumen y palabras clave:

Esta experiencia educativa se enmarca en la asignatura *Història de la ciència i la tecnologia* impartida en el primer curso de diversos grados de ingeniería de la Universitat Jaume I. El objetivo principal de esta experiencia educativa es el de incentivar el pensamiento crítico del alumnado de dicha asignatura desde la perspectiva feminista dentro del ámbito del estudio científico y tecnológico. Para esto, se presentan una serie de casos de estudio y actividades en el aula a través de los cuales se consigue trabajar con diferentes objetivos específicos como son: mostrar cómo pensar críticamente, conocer las bases de la teoría feminista en su intersección con la ciencia, mostrar la invisibilización de las mujeres en la historia de la ciencia, abordar desde una lente crítica los procesos científicos, y problematizar los conceptos de objetividad y verdad científica. Se ha podido constatar que la presentación de casos de estudio concretos contribuye a incentivar el pensamiento crítico entre el alumnado de esta asignatura, ya que son una forma de volver concretos y específicos, contenidos que suelen ser muy abstractos.

Palabras clave: filosofía, pensamiento crítico, perspectiva feminista, estudio de casos.

Introducción

En el siguiente escrito presento una experiencia docente que se inscribe en el marco de la asignatura *EE1010-EM1010-EQ1010-ET1010 - Història de la ciència i la tecnologia - Grup Y* (Curso académico 2022/2023) impartida en primer curso de los grados en Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química e Ingeniería en Tecnologías Industriales en la Universitat Jaume I. A lo largo de los cursos en que he impartido esta asignatura, he tratado de promover la incorporación de la perspectiva feminista en el estudio de la práctica científica, así como en el análisis histórico y filosófico de su desarrollo. Esta tarea aumenta en su dificultad debido a la alta masculinización de dichos grados y a la escasa formación previa del alumnado en materias como la filosofía y la historia. Teniendo en cuenta estos retos propios del contexto en el que adquiere sentido dicha asignatura, se plantea la posibilidad de ofrecer al alumnado actividades más atractivas y participativas, que le permitan conectar con el cariz filosófico e histórico de la asignatura, tan diferente al resto que conforma el programa formativo de dichos grados.

Además, teniendo en cuenta las competencias específicas a trabajar en dicha asignatura, como son CEA02 - Capacidad para comprender el funcionamiento del desarrollo científico y tecnológico y su necesaria vinculación con contextos históricos, sociales, culturales, políticos y

¹⁷ Este trabajo se inscribe en las líneas de trabajo del grupo de innovación educativa EDEF - Grupo de innovación educativa Equipo docente de Ética y Filosofía del Departamento de Filosofía y Sociología de la Universitat Jaume I.

económicos; CG01 - Capacidad de análisis y síntesis; y CG03 - Comunicación oral y escrita en lengua nativa; para ejercitar las dos primeras competencias se precisa incorporar, no solamente una visión histórica y filosófica de las aportaciones y los desarrollos científicos (Ordóñez, Navarro, y Sánchez Ron, 2013; Solís y Sellés, 2013), sino también del papel de la desigualdad de género en la misma. Por tanto, consideramos vital tratar de ofrecer al alumnado las herramientas procedentes de la teoría feminista para acabar de completar su formación.

Así pues, este texto parte de otra experiencia previa que se puede consultar en el título “La perspectiva feminista en historia de la ciencia y la tecnología” (Medina-Vicent, 2021), cuyo objetivo principal era incorporar la perspectiva feminista en la materia de Historia de la ciencia y la tecnología. A raíz de dicha experiencia me percaté de que uno de los modos más eficaces para conseguir incrementar la capacidad crítica del alumnado, y que estos/as fuesen capaces de desarrollar una mirada feminista hacia la ciencia, era el tratamiento de casos reales que hubiesen sido claves en la historia del pensamiento y los avances científicos. Al mismo tiempo, también contribuía a la consecución de este objetivo la presentación de materiales para ser evaluados de forma crítica por parte del mismo alumnado.

Objetivos

El objetivo principal de esta experiencia educativa es el de incentivar el pensamiento crítico del alumnado desde la perspectiva feminista dentro del ámbito del estudio científico y tecnológico. Para esto, se presentarán una serie de casos de estudio a desarrollar dentro del aula, a través de los cuales se pueda avanzar en la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Aprender a pensar y reflexionar críticamente.
- OE2: Conocer las bases de la teoría feminista en su intersección con la ciencia.
- OE3: Mostrar la invisibilización de las mujeres en la historia de la ciencia.
- OE4: Abordar desde una lente crítica los procesos científicos.
- OE5: Problematizar los conceptos de verdad y verdad científica.

Contextualización

En el desarrollo de la presente asignatura desde el curso 2018/2019, se han detectado una serie de debilidades en el alumnado por lo que respecta a sus competencias a la hora de desarrollar el pensamiento crítico. En términos generales, dicho alumnado comparte una concepción de la ciencia entendida como un saber objetivo y verdadero, relacionado con su base empírica. Esta cuestión dificulta en gran medida el planteamiento de debates filosóficos e históricos en el aula, ya que se produce una escasa participación del alumnado en el mismo o un rápido estancamiento en ciertos temas más superficiales. Y es que, el alumnado no dispone de las herramientas y conceptos básicos para un buen desarrollo del mismo.

En consecuencia, uno de los esfuerzos centrales a la hora de impartir esta asignatura es ampliar el espectro de reflexión del alumnado, poniendo en duda las categorías estables de las que parten. Por ejemplo, reflexionar sobre el concepto de objetividad, y también de verdad científica, poniéndolos en duda y problematizándolos. En este sentido, resulta especialmente interesante poner entre interrogantes las grandes verdades de la ciencia, no solamente en

cuanto se refiere al propio concepto de verdad y el establecimiento de teorías (Popper, 2008; Kuhn, 2013; Lakatos, 2011), sino también a sus métodos (Feyerabend, 2002) y, en concreto, a las “mentiras” sobre las mujeres que se han perpetuado en las mismas (García Dauder y Pérez Sedeño, 2017).

La necesidad de incentivar el pensamiento crítico entre el alumnado está estrechamente ligada a la dificultad para poner en duda muchas de las prácticas científicas que se han desarrollado a lo largo de la historia de la ciencia y la tecnología. También es cierto que existe un desconocimiento casi total del alumnado respecto a las bases de la teoría feminista. Esto afecta en gran medida a los modos que tienen de aproximarse al estudio de los procesos y logros científicos. En general se trata de una dificultad para adquirir una mirada a la ciencia que vaya más de sus componentes empíricos, de poner en interrelación esta realidad con otra más social, cultural e histórica. Por esta razón, el planteamiento de casos concretos resulta de gran ayuda para ejercitar esta nueva mirada que pueden empezar a adquirir a través de la asignatura.

Diseño y desarrollo

En base al objetivo principal de esta experiencia educativa, esto es, incentivar el pensamiento crítico del alumnado desde la perspectiva feminista dentro del ámbito del estudio científico y tecnológico, resulta esencial comenzar comprendiendo qué es el pensamiento crítico, así como adquiriendo algunas de las herramientas y conceptos centrales de la teoría feminista, para poder más tarde desarrollar una mirada crítica y feminista sobre diferentes casos de estudio y actividades.

Así pues, a la hora de trabajar los objetivos específicos OE1 y OE2, centrados en ofrecer al alumnado las claves del pensamiento crítico, y de los conceptos o planteamientos esenciales que se producen en la intersección entre teoría feminista y ciencia, se realizarán dos lecturas:

- Ballús, A., y Roqueta, M. (2018). *Feminisme i ciència. Conflictes, convergències i compatibilitats. Mètode*, 97, 26-31.
- hooks, bell (2022). *Ensenyar pensament crític*. Barcelona: Tigre de paper.

Para completar la lectura crítica de las anteriores referencias, y ayudar a la reflexión crítica del estudio de casos por parte del alumnado, se presentará a la clase el “Cubo de pensar”¹⁸, que aborda las tareas principales a desarrollar cuando abordamos un tema de forma crítica: saber, resumir, aplicar, evaluar, comprender, analizar, plantear preguntas, etc. De este modo, cada vez que se plantee un caso de estudio o una actividad que requiera del planteamiento de preguntas y de la reflexión crítica, el alumnado podrá recurrir al “Cubo de pensar” para lanzarlo al resto de compañeros/as y realizar una reflexión conjunta que resulta más enriquecedora.

A continuación, y a lo largo de todo el semestre, se plantean diferentes actividades y casos de estudio a los que se aplican las dinámicas del “Cubo de pensar” y la mirada crítica procedente de la teoría feminista. Es decir, a través de los cuales se va trabajando en la consecución del objetivo general de esta experiencia educativa, así como de los objetivos específicos. Seguidamente enumeraremos algunos de estos casos:

¹⁸ Cubo de pensar: <https://www.orientacionandujar.es/2020/02/07/cubo-para-pensar/>

1. Caso “zoos humanos”

- Breve presentación del caso.
- Lectura en parejas del texto “Modernidad y postmodernidad: proceso a la Razón” de Josep Picó (1985) para el tratamiento del concepto de progreso moderno.
- Lectura en parejas de la noticia “La infame historia de los zoológicos humanos que se mantuvieron abiertos en Europa hasta 1958” (Ventura, 2022), e identificación de las ideas principales.
- Debate en clase sobre el caso de estudio (aplicación de las dinámicas del “Cubo de pensar”).
- Identificación de las relaciones de dominación.
- Identificación de las concepciones de progreso y ciencia del contexto histórico concreto del caso.
- Identificación de discursos racistas y sexistas.
- Planteamiento de dudas.

2. Caso James Marion Sims “el padre de la ginecología moderna”

- Breve presentación del caso.
- Lectura de la noticia “¿Sádico o salvador?: quién fue J. Marion Sims, el médico que hizo cirugías vaginales sin anestesia en esclavas negras y es considerado el "padre de la ginecología moderna" (BBC, Natalia Guerrero 2017).
- Debate en clase sobre el caso de estudio (aplicación de las dinámicas del “Cubo de pensar”).
- Introducción del concepto “violencia obstétrica”.
- Planteamiento de preguntas sobre la ética en las investigaciones científicas.
- Reflexión sobre los sujetos de experimentación.
- Identificación de las relaciones de dominación.
- Identificación de discursos racistas y sexistas.
- Planteamiento de dudas.

3. Isaac Asimov y “momentos estelares de la ciencia”

- Presentación de la obra.
- Lectura/tratamiento del libro de Asimov.
- Debate en clase sobre la obra (aplicación de las dinámicas del “Cubo de pensar”).
- Identificación del número de científicas que están presentes en la obra.
- Planteamiento de preguntas al alumnado y debate en clase: ¿A qué se debe esta invisibilidad de las mujeres en una obra tan conocida?
- Búsqueda por parte del alumnado de las aportaciones de las mujeres a la ciencia.
- Invitación a que el alumnado consulte de forma autónoma libros de historia de la ciencia.
- Posteriormente, propuesta justificada de incorporación de aportaciones de mujeres al estudio de la ciencia.
- Planteamiento de dudas.

4. Caso Rosalind Franklin

- Breve presentación del caso.
- Debate en clase sobre el caso de estudio (aplicación de las dinámicas del “Cubo de pensar”).
- Reflexión sobre la invisibilidad de las mujeres en la ciencia.
- Lectura y tratamiento de algunos fragmentos de las siguientes referencias bibliográficas:
 - Levi-Montalcini, R. (2017). Las pioneras. Las mujeres que cambiaron la sociedad y la ciencia desde la Antigüedad hasta nuestros días. Madrid: Editorial Crítica.
 - Santesmases, M. J., Cabré i Pairet, M., y Ortiz Gómez, T. (2017). Feminismos biográficos: aportaciones desde la historia de la ciencia. ARENAL, 24(2), 379-404.
- Búsqueda por parte del alumnado de casos similares al de Rosalind Franklin.
- Hacer un catálogo de casos.
- Planteamiento de dudas.

En líneas generales, a través de los casos 1 y 2, se trabajan principalmente los objetivos específicos OE1, OE4 y OE5. Con los casos 3 y 4 se trabajan los objetivos específicos OE1, OE2 Y OE3.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

“¿Objetividad y verdad científica? Pensar la ciencia desde la crítica feminista” trata de sintetizar la experiencia educativa desarrollada en la asignatura *EE1010-EM1010-EQ1010-ET1010 - Història de la ciència i la tecnologia - Grup Y* impartida en primer curso de los grados en Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química e Ingeniería en Tecnologías Industriales en la Universitat Jaume I. El objetivo principal de esta experiencia educativa es el de incentivar el pensamiento crítico del alumnado de dicha asignatura desde la perspectiva feminista dentro del ámbito del estudio científico y tecnológico. En términos generales la dinámica planteada en esta experiencia educativa trata de ofrecer al alumnado las herramientas conceptuales necesarias para desarrollar una mirada crítica y feminista de la ciencia. Se ha podido constatar que la presentación de casos de estudio concretos contribuye a incentivar el pensamiento crítico entre el alumnado de esta asignatura, ya que son una forma de volver concretos y específicos, contenidos que suelen ser muy abstractos. Una de las propuestas de mejora de esta práctica educativa se centraría en incrementar la participación del alumnado, es decir, que fuese el propio alumnado el que plantease los casos a estudiar, cuanto más actuales mejor, así como que contribuyesen a ampliar la bibliografía sobre teoría feminista y ciencia.

Referencias bibliográficas

Asimov, I. (2010). Momentos estelares de la ciencia. Madrid: Alianza.

Ballús, A., y Roqueta, M. (2018). Feminisme i ciència. Conflictes, convergències i compatibilitats. *Mètode*, 97, 26-31.

Feyerabend, P. (2002). Contra el método. Barcelona: Folio.

- García Dauder, S., y Pérez Sedeño, E. (2017). Las "mentiras" científicas sobre las mujeres. Madrid: La Catarata.
- Gómez Rodríguez, A. (2019). Escritos sobre ciencia y género. Madrid: La Catarata.
- Guerrero, N. (2017). "¿Sádico o salvador?: quién fue J. Marion Sims, el médico que hizo cirugías vaginales sin anestesia en esclavas negras y es considerado el "padre de la ginecología moderna"" BBC, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-41138128>
- hooks, bell (2022). Enseñar pensament crític. Barcelona: Tigre de paper.
- Kuhn, T. (2013). La estructura de las revoluciones científicas. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (2011). Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid: Tecnos.
- Levi-Montalcini, R. (2017). Las pioneras. Las mujeres que cambiaron la sociedad y la ciencia desde la Antigüedad hasta nuestros días. Madrid: Editorial Crítica.
- Medina-Vicent, M. (2021). "La perspectiva feminista en historia de la ciencia y la tecnología" En Laura Álvaro Andaluz y Carolina Hamodi Galán (Coords.): *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación*, Editorial Dykinson: pp. 236-241.
- Ordóñez, J.; Navarro, V., y Sánchez Ron, J.M. (2013). Historia de la ciencia. Barcelona: Austral.
- Picó, J. (1985). "Modernidad y postmodernidad: proceso a la Razón". *Debats: Revista de cultura, poder i societat*, nº 14, pp. 37-41.
- Popper, K. (2008). La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos.
- Santesmases, M. J., Cabré i Pairet, M., y Ortiz Gómez, T. (2017). Feminismos biográficos: aportaciones desde la historia de la ciencia. *ARENAL*, 24(2), 379-404.
- Solís, C., y Sellés, M. (2013). Historia de la ciencia. Barcelona: Espasa.
- Ventura, D. (2022). "https://www.bbc.com/mundo/noticias-63206214". BBC News Mundo. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-63206214>

3.2.22 VAMOS A NEGOCIAR: A IGUAL VALOR, IGUALES DERECHOS

Daniel Baños Díez (Junta CyL y Facultad de Ciencias Empresariales y del Trabajo (Soria) -UVA, España).

Resumen y palabras clave

El mercado laboral español actual, presenta unos datos estadísticos (EPA, 1^{er} trimestre 2023) con disparidad por sexos en cuando a contratación, salarios,...Para contribuir desde la siembra educativa al logro de una igualdad real y efectiva se ha llevado a cabo una experiencia educativa consistente en la práctica de una negociación entre alumnos de Ciclos Formativos (CF) de Formación Profesional (FP).

El resultado obtenido ha permitido a los participantes el entrenamiento de habilidades y competencias profesionales y ser protagonistas de la toma de decisiones para llegar a acuerdos laborales desde la igualdad de oportunidades. Palabras clave (Igualdad, Derechos, Negociación, Condiciones laborales).

Introducción

En las sociedades actuales, es tal la pluralidad de personas que se desenvuelven en el ámbito laboral, personal y familiar, que se requiere de grandes esfuerzos no sólo por parte de las Administraciones públicas a la hora de dotar de recursos y servicios para encontrar un equilibrio justo y proporcionado entre las responsabilidades de las 3 esferas, sino también de las empresas para lograr una mayor eficiencia en sus objetivos productivos sin perjudicar dicho equilibrio, al igual que la adecuada ejecución competencial a nivel profesional en condiciones de igualdad de oportunidades por parte de los ciudadanos como agentes activos del engranaje productivo y por supuesto, desde la base de la estabilidad que aporta el núcleo familiar como agente principal en el proceso de socialización como “... transmisores de valores, normas, modelos de comportamiento y servir de nexo entre el individuo y la sociedad”, (Rodríguez Pérez, A.).

En la configuración de un sistema cada vez más complejo y heterogéneo (a nivel tecnológico, digital, económico, productivo, social, ecológico,...) que se adecúe al versátil entramado de las relaciones laborales, se requiere que las personas dispongan de escenarios que potencien sus derechos, capacidades y competencias personales, sociales y profesionales para “lograr ser aquello que tienen motivos para desear ser” (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo de ordenación e integración de la FP).

El hecho de que España presente cifras de población sin disponer de las capacidades en niveles de cualificación intermedia (INE), demandadas por la economía actual, al igual que la existencia de brechas de género o la pervivencia de sesgos que vulneran a determinados colectivos, limita nuestra sociedad y nuestro propio bienestar personal y social. Uno de los principales obstáculos a la hora de vehicular la igualdad de género en nuestro día a día radica en la compleja tarea que supone conciliar trabajo, familia y vida personal. Y aunque nos referimos a 3 áreas de la vida que no deberían representar diferencias de sexo en cuanto a responsabilidad, roles, conciencia social, representación sectorial y ocupacional,... si se incrementa la dificultad en las mujeres (OIT, 2016 y 2018).

Todo ello requiere de una estrecha cooperación entre las administraciones, centros educativos, empresas y familias para contribuir al logro del equilibrio en los 3 ámbitos que a lo largo de las

décadas ha motivado la gestión de diferentes programas e iniciativas para abordar la tan necesaria igualdad y conciliación, que a día de hoy, aún sigue presentando faltas de adecuación a las heterogéneas contingencias de las familias actuales.

Algunos *referentes normativos* los tenemos en la ley de igualdad, de conciliación de la vida familiar y laboral, de igualdad de trato, de reformas laborales y en la próxima ley de familias en actual trámite parlamentario, a la espera de determinación de los nuevos permisos para dar respuesta a unas necesidades que aún siguen existiendo hoy día. Se abre así una alternativa muy interesante de la mano del derecho a la negociación colectiva laboral y de la fuerza vinculante de los Convenios Colectivos (CC) del *art. 37 de la CE* para trabajar desde la igualdad (*art. 14, CE*) y la no discriminación (*art. 17, RD Legislativo 2/2015, de 23-10, Estatuto de los Trabajadores - ET-*), las futuras condiciones que regulen las relaciones laborales tal y como quedan legalizadas en nuestro *ET*.

Siguiendo esta línea de importancia de la negociación colectiva desde la igualdad y con una adecuada representación de género se enfoca el *Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025* que recoge como objetivos, la promoción de empresas y administraciones responsables con la igualdad de género (*EV.1.2.*), *la puesta en marcha de planes efectivos para la igualdad en empresas y entidades privadas, velando por el compromiso en la fase de negociación como elemento clave para la materialización de la igualdad real y efectiva en el trabajo (EV.1.2.2.) y el uso de metodologías, herramientas y modelos para abordar el proceso de negociación, elaboración y aplicación de un plan de igualdad en la empresa (Medida 220)*. En este sentido la *Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018)* y su plan de acción para implementar en *España* pretende reducir los niveles de desempleo y la falta de capacitación técnica y profesional; dentro de las líneas de actuación contempladas para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (*ODS 4, 5 y 8*) que pretenden la igualdad entre personas, proteger el planeta y también las empresas y el sector privado. Así, queda de manifiesto la necesidad de abordar aquellos aspectos que se desligan del cumplimiento de los derechos democráticos de una ciudadanía sin diferencias respecto a sus capacidades de obrar desde la igualdad y la negociación.

Objetivos

Están vinculados e inspirados en los *RD de título y Decretos de currículo* de los títulos de técnico y técnico superior en FP, donde se ha desarrollado la experiencia educativa. Crear un espacio de encuentro en el ámbito educativo entre diferentes perfiles de estudiantes de FP donde se generen experiencias de intercambio de ideas para compartir opiniones, propuestas y acuerdos desde el respeto a la igualdad de *todos*.

Contribuir desde la educación formal a canalizar diferentes puntos de vista teniendo muy presente la perspectiva de género y la actitud empática, para avanzar hacia una sociedad más igualitaria y contribuir a su transferencia.

Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales, para participar como ciudadano democrático en la educación para la igualdad.

Conocer, analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionados con las nuevas situaciones laborales y personales para responder a los retos que presentan los nuevos procesos organizativos del trabajo y de la vida personal.

Desarrollar técnicas de liderazgo, motivación, supervisión y comunicación en contextos laborales que faciliten: organización y coordinación de equipos de trabajo.

Tomar decisiones fundamentadas, analizando las variables implicadas, integrando saberes interdisciplinares y aceptando el/la riesgo/posibilidad de equivocación en la aplicación de estrategias/técnicas comunicativas para resolver situaciones-problema.

¹ Real Academia Española. (2018). El libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica. Editorial Espasa, Madrid, cuando elude a la única forma correcta de referirse a un grupo mixto para evitar desdoblamientos artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico.

Objetivos específicos:

o Identificar las causas más habituales de los conflictos laborales. o Conocer el proceso negociador de las condiciones laborales. o Participar en un proceso de negociación. o Aprender a gestionar y enunciar las propias ideas respetando las de los demás. o Valorar el diálogo y las medidas extrajudiciales como medio de solución del conflicto. o Identificar y proponer las acciones profesionales necesarias, para dar respuesta a la accesibilidad universal y al «*diseño para todas las personas*».

Contextualización

Los centros educativos con impartición de enseñanzas dentro del nuevo Sistema de FP se configuran como marcos de referencia incomparables para generar oportunidades para el aprendizaje de cualificaciones laborales intermedias y superiores, desde la igualdad y la no discriminación.

Este contexto educativo, en base a lo regulado en su *normativa de referencia*, justifica la necesidad de esta experiencia para contribuir con su ejecución a dotar de habilidades a nuestros futuros profesionales, que actúen como auténticos protagonistas de sus acciones y que no den lugar a un tratamiento diferenciado por razón de sexo.

Experiencia educativa: diseño y desarrollo Diseño.

Se enmarca dentro de la programación del módulo de FOL de un IES público de la Comunidad Autónoma (CA) de Castilla y León, con impartición de CF de FP de varias Familias Profesionales, [art. 68.2b) del RD 83/1996].

El RD, como norma jurídica y fuente formal del ordenamiento jurídico español, regula el Título de Técnico y/o Técnico Superior del perfil profesional correspondiente y se fijan los aspectos básicos del currículo para la enseñanza de FP de dicho perfil; de forma específica para el módulo de FOL incardinado en todos los CF de grado medio y superior, se establece la obligatoriedad de trabajar a nivel curricular de contenidos que suelen ser matizados y ampliados por Decreto de currículo por las CCAA.

Esta situación tiene su punto de referencia por un lado en lo preceptuado en el *art. 27 de la CE*, sentando las bases de un modelo normativo educativo para nuestro régimen jurídico, a través del cual el sistema constitucional de distribución de competencias en educación queda repartido entre el Estado -alusión expresa, exclusiva y única, *art.149.1.30*;- y las CCAA (*excepción del art. 148.1.17.*); de forma que las competencias de estas últimas se desgajan del propio *art. 149.1.30 CE: "regulación... a través de normas básicas para el desarrollo del art. 27"* y de forma directa y expresa a través de la *cláusula del art. 149.3. CE*, mediante los respetivos *Estatutos de Autonomía*, con competencia educativa en lo no reservado al Estado.

No obstante, la doctrina matiza la distribución competencial, prevaleciendo la estatal sobre la estatutaria (*STC 31/2010, de 28 de junio, FFJJ 59 y, en particular, sobre educación, 77*), configurándose, en todo caso, ese derecho de carácter supletorio atribuible al estado, (*Aragón Reyes, M.*). De otro lado, el derecho a la igualdad viene reconocido en diferentes artículos de nuestra norma suprema relativos a la igualdad: *arts. 1.1., 9.2., 23.2., 31.1., 32.1. y 149.1.* Dichos contenidos curriculares se refieren, entre otros: al contrato de trabajo (derecho del trabajo,

análisis de la relación laboral individual, modalidades de contratación, derechos y deberes, representación de los trabajadores, análisis de un CC aplicable al ámbito profesional del técnico o técnico superior, flexibilidad y beneficios sociales, gestión y resolución de conflictos desde la negociación y el trabajo en equipo, normativa laboral sobre igualdad de oportunidades en el acceso al empleo).

Descripción. Con ánimo de trabajar con ahínco los contenidos y contribuir al logro de los resultados de aprendizaje (RD de título), se dispone a la preparación de una negociación entre alumnos de FP en el horario y calendario académico, (duración: 3h.).

Una práctica educativa consistente en el intercambio de opiniones entre representantes de empresarios y representantes de trabajadores de una empresa simulada para llegar a acuerdos sobre sus condiciones laborales en aquellos aspectos que más controversia generan desde el punto de vista de la igualdad y el posible tratamiento discriminatorio.

Herramientas utilizadas: CC relacionados con el perfil profesional; normativa laboral (ET); *Sentencias*; *Documentación* (material con propuestas; fichas de apoyo con aportaciones de cada comisión de trabajo, acuerdos, fichas de roles,...); medios informáticos, internet; enlaces a portales de empleo, administraciones, sindicatos, asociaciones empresariales; recursos: ambientación escenario negociador; entre otros.

Cómo se llevó a cabo.

Mediante la preparación y estudio de varios CC -relacionados con las familias profesionales-, análisis, planteamiento de propuestas y posterior representación y escenificación de roles.

El alumnado realiza la búsqueda del material para su posterior tratamiento mediante enlaces web y contactos con entidades vinculadas a la negociación colectiva. Cuando disponen de las fuentes de trabajo, escogen previamente aquellos aspectos de la relación laboral más susceptibles de debate, que promuevan interés o despierten su atención en materia de igualdad, de cara a la aplicación práctica en un futuro laboral. Se preseleccionan aquellos temas más votados por todo el alumnado.

Se establece el papel que va a asumir cada alumno en la negociación (empresario/ trabajador) considerando que exista un equilibrio en dicha representación para nivelar el trabajo. Se pretende que haya representantes de ambos en todos los CF para potenciar el intercambio, las sinergias, los puntos de vista, evitar preferencias, etc.

A continuación, se asignan los diferentes roles a defender en el acto (líder, conciliador, bueno, malo, duro, secretario,...). Se crean tantas comisiones de trabajo como temáticas han elegido para ir preparándolo con el apoyo y tutorización del profesor. Es aquí donde se organiza toda la logística negociadora, considerando todos los puntos de vista y sin entrar en diferencias de género, porque no proceden en ningún caso. Se trabajan diferentes posturas negociadoras desde el *GPT* (Kennedy, J. Benson y J. Mc-Millan, 1990), o *MAAN* (Mejor Alternativa a un Acuerdo Negociado) o *BATNA* (Fisher, R., Ury, W. y Patton, B.M., 1981), que consistirá en el camino a seguir si la negociación no llega a buen término (sin acuerdo); el elemento clave y la fuerza impulsora detrás de un buen negociador; o a través de la *teoría del equilibrio*. Se explican y se complementan: estilos de negociación, habilidades, fases negociadoras, tácticas y consejos para negociar y métodos para la resolución y supresión del conflicto [*método Harvard* (Fisher, R. y Ury, W., 1981); *ganar-ganar* (Covey, S. R., 2005); *empatía estratégica* (Voss, C. y Raz T., 2016); *SPIN* (Spin, S. y Rackhman, N., 2015); *cara a cara* (Codina, A.); *AIDA* (Elmo, L., 1898)] para garantizar la eficacia de la organización dentro de los equipos que emergen en los diferentes sectores profesionales, según las funciones que desempeñen. También se proporciona información sobre la *regulación de la negociación laboral* como marco de referencia. En

comisiones se trabajan todas las alternativas posibles a través de la participación de todo el equipo de trabajo hasta llegar a la negociación real. En la mesa de negociación se procede secuencialmente a la intervención de cada comisión negociadora, que, mediante la exposición de ideas, opiniones, alternativas, y la asunción de diferentes roles, habilidades, tácticas, se contribuye al debate dialéctico de respeto en clave de igualdad y al proceso de toma de decisiones, canalizando cada una de las pretensiones hasta convertirse, dentro de los tiempos asignados, en propuestas comunes que se acaban plasmando en un acuerdo laboral que queda publicado en las aulas de referencia del centro.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora Evaluación.

La actividad se evalúa con el propósito de contribuir a la mejora de los aprendizajes y proveer información para fortalecer los procesos de enseñanza. En este sentido resulta vinculante para todo tipo de actividad que se enmarque dentro del módulo de FOL (1145) el seguimiento de la programación donde se establece cómo se realizará en base al cumplimiento de los resultados de aprendizaje definidos en el RD de título y respectivos criterios de evaluación. A título de ejemplo se cita el correspondiente al *CF de grado superior de Enseñanza y Animación Sociodeportiva*.

Técnicas de evaluación (cómo).

El procedimiento utilizado por el profesor para evaluar el aprendizaje de los alumnos ha sido la observación y el análisis del desempeño de las habilidades y capacidades mostradas a través de la participación y la toma de decisiones en la negociación.

Instrumentos de evaluación (medio).

Para valorar el desempeño de los alumnos: rúbrica o matriz de valoración, guía de observación, diario de clase y escala de actitudes.

Conclusiones. Resultado de la experiencia en los participantes

Todas las acciones enfocadas a trabajar derechos de los ciudadanos siempre es bienvenida porque contribuye a trabajar y entrenar habilidades y destrezas que requieren de un dominio en la relación interpersonal; y todo ello en un marco incomparable como es el estudio y tratamiento detallado de las diferentes temáticas de los convenios colectivos reguladores con un enfoque de igualdad, como no puede ser de otra manera al hablar de personas, de ciudadanos de un mundo donde el trabajo mueve sinergias muy importantes de nuestro ciclo vital, potenciándose así transferencias de conocimiento muy enriquecedoras entre los alumnos. Los alumnos, tras evaluar positivamente la actividad consideran que ha supuesto un acercamiento importante a la compleja realidad de la negociación laboral entre iguales, mujeres y hombres, personas, ciudadanos, hoy alumnos y mañana, trabajadores críticos, concienciados con la realidad que vivimos que se conviertan en verdaderos protagonistas de los hilos que van tejiendo nuestra historia; una historia que debe tejerse desde la configuración del trabajador como persona sin atender a ningún tipo de “*etiqueta*” de carácter social.

Propuestas de mejora. Aspectos a mejorar en futuras aplicaciones.

Contar con la participación de miembros de sindicatos y de la patronal. Asistir a mesas de negociación para conocer de primera mano dicha situación. Intercambiar la experiencia con

otros centros educativos y con la Universidad para encontrar sinergias y otros puntos de vista desde diferentes etapas educativas.

Referencias bibliográficas Libros:

- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del estado y las comunidades autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 98, mayoagosto, págs. 191-196.
- Covey, S. R. (2005). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva (1a. ed.). Barcelona: PAIDOS IBERICA.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B.M. (1981). ¡Si de acuerdo! Como Negociar Sin Ceder (5ª edición), Editorial Norma, Barcelona.
- Kennedy, J. Benson y J. Mc-Millan (1990). Cómo negociar con éxito, Editorial Deusto, Barcelona.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025 (2022). Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad, Madrid.
- Real Academia Española. (2018). El libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica. Editorial Espasa, Madrid.
- Rackhman, N. (2015). SPIN Selling. Gower Publishing Limited, Farnham, Hampshire.
- Voss, C y Raz T. (2016). Rompe la barrera del no: 9 principios para negociar como si te fuera la vida en ello. Editorial Conecta, Barcelona.

Publicaciones:

- https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595. Consultado el 29 de abril de 2023.
- https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481659&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1
- Gobierno de España (2018). Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible, Madrid.
- Informe Mundial sobre Salarios y brecha de género 2018/2019. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/maps-andcharts/enhanced/WCMS_650872/lang--es/index.htm
- OIT (Organización Internacional del Trabajo, 2016). Las mujeres en el trabajo. Tendencias de 2016, Ginebra. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar, publicado en el Foro de Educación, nº 9, 2007, pp. 91-97 ISSN: 1698-7799, <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/184/141>
- https://www.mites.gob.es/es/guia/texto/guia_12/contenidos/guia_12_24_3.htm

Normativa:

- CE (Constitución Española). Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo de ordenación e integración de la Formación Profesional, «BOE» núm. 78, de 1 de abril de 2022, páginas 43551 a 43553.
Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. Publicado en: «BOE» núm. 288, de 01/12/2007.
Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras.
Proyecto de ley de familias:
https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-151-1.PDF
Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.
Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.
Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación.
Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo.
Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-8301 (págs. 62073-62077).

Jurisprudencia:

STC 31/2010, de 28 de junio, FFJJ 59 y, en particular, sobre educación, 77

3.2.23 DESDE EL OBSERVATORIO DE GÉNERO EN CIENCIAS E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA. DESAFÍOS PARA LAS UNIDADES DE GÉNERO ALBERGADAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Paulina Santander Astorga (Universidad Técnica Federico Santa María, Chile)

Resumen y palabras clave

El Observatorio de Género en Ciencias e Ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María, es un núcleo de reflexión e investigación emplazado en una universidad de carácter científico-tecnológica chilena, caracterizada por impartir principalmente carreras de formación en las áreas de STEM. Esta experiencia educativa tiene como finalidad compartir las estrategias de funcionamiento del observatorio que ha enfrentado diversos desafíos y cuya estrategia de funcionamiento se sustenta en el trabajo colaborativo, autónomo, multidisciplinario y desde una perspectiva crítica. Actualmente, se encuentra en una etapa de reactivación y redefinición de sus estrategias a corto y mediano plazo, instalando nuevas líneas de investigación y ejes de acción para su correcto funcionamiento. La experiencia educativa desarrolla la idea de cómo los observatorios de género contribuyen al conocimiento en instituciones de educación superior y los desafíos que enfrentan para su desarrollo y permanencia como actores relevantes de la discusión en materia de género.

Palabras clave: Observatorio de género, instituciones de educación superior, STEAM, Chile.

Introducción

Tras décadas, los estudios de género, los movimientos feministas y los avances en materia de equidad han abierto paso a la discusión del rol que juegan las instituciones de educación superior en el debate de estas materias en los procesos de transformación social. Ello ha puesto en el centro de la discusión la visibilización de las problemáticas que tienen las instituciones al interior de su estructura organizativa, así como los desafíos en el contexto educativo en materia de género (López-Francés, Viana-Orta & Sánchez-Sánchez, 2016).

Las demandas por mayor equidad en el ámbito educativo han sido un camino para la creación de distintas unidades y centros de investigación que tienen como meta contribuir a una mayor equidad. Así mismo se han creado asignaturas y programas que ponen al centro la cuestión de los estudios de género. La instalación de estos temas de manera formal en la educación terciaria ha llevado a la institucionalización del debate y a la conformación de nuevas unidades que forman parte de la estructura y estrategia universitaria (Bermúdez, Melo y Carmona, 2021).

Sin embargo, casi siempre estos avances son complejos de instalar. La resistencia al cambio, la instalación de discusiones que incomodan a determinados grupos, así como simplemente ver a mujeres organizadas discutiendo sobre equidad de género, hacen aflorar condicionantes que las unidades deben enfrentar.

Es así como el año 2016 nace el Observatorio de Género en Ciencias e Ingeniería de la Universidad Técnica Federico Santa María¹⁹ de Chile, con la finalidad de abrir un espacio de

¹⁹ De ahora en adelante UTFSM

reflexión e investigación en una universidad caracterizada por ser un contexto típicamente masculinizado.

Objetivos

El objetivo central de esta comunicación es compartir las experiencias del funcionamiento de un observatorio de género en ciencias e ingeniería albergado en una universidad politécnica, con el fin de problematizar y generar propuestas de avance de este tipo de unidades al interior de las instituciones de educación superior.

Los objetivos específicos son:

- a. Mostrar el contexto donde nace el observatorio;
- b. Plantear algunas conceptualizaciones fundacionales del observatorio;
- c. Analizar el rol que cumple y los desafíos que el observatorio enfrenta dentro de la institución universitaria;
- d. Mostrar las estrategias y contribuciones futuras que el observatorio desea alcanzar.

Contextualización

En el año 2018 las universidades chilenas enfrentan lo que algunos recientes estudios denominan como “La cuarta ola feminista”, que en Latinoamérica ha estado caracterizada principalmente por la lucha de diversos movimientos sociales en contra de la violencia de género.

Una serie de paralizaciones convocadas principalmente por las estudiantes, mantuvieron un clima de álgida discusión por meses para interrumpir el cauce de los hechos y reflexionar, expresar, visibilizar y abrir el debate sobre las dificultades experimentadas en torno a las experiencias de mujeres y disidencias.

Esto abre paso a diversos cuestionamientos y nuevos horizontes para el debate institucional. Se comienzan a ver ciertas acciones institucionales que comienzan a dar respuesta a determinadas demandas. La creación de protocolos de acoso, oficinas de género, nuevas asignaturas para formar en feminismo y diversidades, así como otras acciones no institucionales se tomaron el centro del debate en cada rincón de las universidades chilenas.

De forma paralela, el estado y sus instituciones más cercanas a estas demandas, como las carteras de Educación y Ciencia, comenzaron a instalar políticas públicas de tipo afirmativas, eficientes que puedan fijar lo que las mujeres son y trazar caminos vía derechos, programas y planes de equidad. Desde allí, nuevas leyes fueron creadas específicamente para las Universidades, como la Ley Nº 21.369 que actualmente regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior en el sentido de afirmar lo que son y experimentan las mujeres y realizar correcciones con el propósito de apoyar la incorporación de estas al espacio de lo público, de lo común.

En la UTFSM el clima es el mismo que en el resto de las universidades. Sobre todo por la minoritaria presencia de mujeres y disidencias que marcan la historia de la institución. Desde su fundación en el año 1931 contó siempre con una presencia únicamente de hombres, con excepción de un grupo de mujeres que ingresaron el año 1947 a estudiar Decoración de Interiores, como un curso “para señoritas” que duraría dos años. Pero no fue hasta 1964, que

se gradúa la primera ingeniera titulada de la institución. En la actualidad, no obstante, aún hay carreras con ninguna matrícula de mujeres y así como también otras con ninguna profesora en su planta académica.

Es así como una serie de inequidades observadas por un grupo de profesoras da paso dos años antes de estas manifestaciones que han sido llamadas la Cuarta Ola, a la creación de una unidad que permita la interrupción y la reflexión de estos temas. A partir de esta serie de hechos, parece interesante desarrollar algunos planteamientos fundantes del observatorio, así como su trayectoria y lineamientos futuros, los cuales examinaremos a continuación.

Diseño y desarrollo

Contexto institucional del Observatorio

La Universidad Técnica Federico Santa María se ha caracterizado históricamente por ser un espacio educativo masculinizado. Gran parte de la matrícula de estudiantes de pre y postgrado es ocupada por hombres. A pesar de que la universidad no dispone de estadísticas respecto a género, las cifras muestran que al menos al considerar la variable sexo, las múltiples iniciativas que se han llevado a cabo para atraer a más mujeres no han mejorado esta tendencia. Al revisar los indicadores del año 2022, entregados por el Departamento de Planificación Estratégica, se observa que sólo el 26,10% de la matrícula general de pregrado corresponde a mujeres. De este total, existen carreras donde la participación de mujeres alcanza cifras muy bajas.

En el Departamento de Electricidad, por ejemplo, la matrícula de mujeres alcanzó sólo el 5,7%; mientras que en el Departamento de Mecánica fue de 8,0%. Le siguen el Departamento de Ingeniería Eléctrica con 8,2%, Departamento de Electrónica e Informática con un 10,2% y así sucesivamente. Quedando excluidas de esta tendencia únicamente algunas unidades como los Departamentos de Química, Arquitectura y Diseño, que son los que encabezan los departamentos donde las mujeres alcanzan o sobrepasan el 50% de la matrícula.

En el caso de estudiantes de postgrado a nivel institucional, los datos muestran que en una década casi nada ha mejorado. El porcentaje de mujeres el año 2013 era de 15,4% y el 2022 esta cifra aumenta sólo a un 18,8%, siendo de 17,7% en el caso de masters y de 24,3% en doctorado. Si revisamos el cuerpo académico y docente de cada departamento, basta con observar su organigrama para darse cuenta la poca participación de mujeres en docencia e investigación. Y ello solo tomando en consideración dos estamentos. Esto nos muestra el problema de la subrepresentación de mujeres que existe en la institución que alberga el Observatorio, y que explica en parte su sentido de ser en este lugar.

Ideas fundacionales del Observatorio

El año 2016, nace el Observatorio de Género en Ciencia e Ingeniería. La idea surge desde un grupo de mujeres en la cotidianidad de un almuerzo en un comedor repleto de hombres. La pregunta de por qué hay tantos hombres en esta carrera no es obvia, la falta de respuesta muestra que se ha normalizado el escenario y lo que se había hecho hasta ese entonces (que no lo sabíamos) no había interrumpido el cauce del mismo. Desde aquello se da inicio a la postulación de un proyecto de investigación multidisciplinario, el cual es adjudicado, y permite en colaboración con profesoras de distintas unidades académicas y estudiantes memoristas, dar inicio a un par de investigaciones.

Desde su fundación, el Observatorio se ha definido como un núcleo de reflexión y acción interdisciplinario, sobre las complejas relaciones de género existentes en nuestra sociedad actual, desde la perspectiva de la participación en las ciencias y en las ingenierías. Su objetivo ha sido desde sus inicios generar un aporte a la sociedad por medio del análisis, la reflexión y la información en relación a los procesos y experiencias que han vivido las personas al interior del ejercicio de las ingenierías y de las ciencias. De esta forma, parte de las metas que se plantea el observatorio es visibilizar los conflictos e inequidades desde una perspectiva de género, para poder ofrecer por medio de la investigación y el análisis crítico, nuevos puntos de vista y posibilidades de transformación institucional y social.

La discriminación, las brechas de género, el acoso sexual, las trayectorias académicas y laborales de mujeres y disidencias, son algunos de los temas discutidos que ponen en diálogo la investigación con perspectiva de género y el trabajo interdisciplinario.

Trayectoria del Observatorio y su rol institucional

Desde su fundación hasta el año 2022, el Observatorio ha logrado funcionar de forma independiente al gobierno institucional de la Universidad. El trabajo realizado es voluntario por parte de sus integrantes, y de esta manera, se busca garantizar un trabajo autónomo y crítico de los procesos externos e internos de la institución.

Esto ha tenido como consecuencia un funcionamiento intermitente. Debido principalmente a la falta de recursos disponibles- económicos y humanos- que permitan generar la investigación necesaria para cubrir diferentes ejes de interés y cumplir así el objetivo para el cual fue creado. Es así como desde el año 2020 al 2022, la unidad no tuvo funcionamiento, retomando algunas de sus actividades y reuniones periódicas semanales en marzo de 2022.

A pesar de ello, existen hallazgos que han sido posibles de obtener por medio del trabajo de tesis de pregrado que han sido guiados por las profesoras del Observatorio. Es así como se han investigado temas respecto a brecha académica y trayectorias laborales de mujeres de la institución. En base a estos trabajos, se han expuesto comunicaciones en congresos científicos (Congreso de educación interdisciplinaria, Uruguay, 2016) y Gender Summit 12 en ciencia Ingeniería e Innovación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile, 2017) y un capítulo de libro denominado "Sobre diversidad e interdisciplinariedad en ingeniería. Ideas desde la experiencia del Observatorio de Género en Ciencias e Ingeniería de la UTFSM, publicado en el libro "Género y Universidad. Una pregunta abierta" el año 2019.

Creemos que la principal función del Observatorio es visibilizar problemáticas de género en instituciones con carreras STEM²⁰. Creemos que la Universidad donde nace y se sitúa el Observatorio, no es todo lo que importa, pero sí sus particulares característicos han impulsado en gran medida la necesidad de realizar ciertas investigaciones propias del contexto.

En este sentido, el Observatorio cumple el rol de contribuir al debate y al diálogo sobre cuestiones de género, que van cambiando en la medida que la sociedad y la misma universidad se transforma.

Lineamientos futuros del Observatorio

Esta unidad pretende continuar contribuyendo por medio de la investigación de género de forma crítica y en autonomía institucional.

²⁰ Siglas en inglés para Science, Technology, Engineering and Mathematics que es como tradicionalmente se denomina en Chile a las carreras que se albergan en estas áreas.

Continuar aportando democráticamente a las transformaciones que se requieren es fundamental para la construcción de una sociedad más justa. En esta línea se han integrado al debate otros grupos, como “Disidencias UTFSM”, integrado por estudiantes que de manera voluntaria han generado un movimiento para visibilizar y educar a la comunidad respecto a temas de género que afectan principalmente al estamento que representan. Continuar convocando a este y otros grupos es un desafío que se espera pueda fortalecer las aspiraciones de mayor trabajo multiestamental que la unidad valora.

Finalmente, crecer como unidad. Fortaleciendo el trabajo investigativo y sumando a más personas a la unidad que deseen aportar desde una visión común a los planteamientos de base del Observatorio.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora.

Para concluir, podemos señalar que diversas investigaciones muestran que, al igual que ocurre en distintos ámbitos culturales y sociales, en las universidades ocurren situaciones de discriminación hacia las mujeres y disidencias que pueden tomar forma de acoso, violencia y otras prácticas vejatorias. Estos tipos de discriminación no siempre son visibles (Naval & Pérez, 2013) y este justamente ha sido el contexto donde el Observatorio ha venido realizando su trabajo, en un clima donde muchas prácticas de discriminación y violencia de género, estaban completamente naturalizadas. La cultura organizacional, las formas de organización del poder, la falta de sensibilidad y humanidad e incluso el encubrimiento de ciertas prácticas hacen que situaciones graves pasen totalmente desapercibidas (López-Francés, Viana-Orta & Sánchez-Sánchez, 2016). Cuando dichas situaciones discriminatorias no se hacen visibles, el rol de unidades especializadas, como las de un observatorio de género, se vuelven relevantes. En este sentido, consideramos que el funcionamiento de esta unidad se vuelve relevante no sólo para albergar datos y evidencia científica, sino también como un núcleo de pensamiento y discusión que aporte a una visión crítica de las problemáticas de género en nuestra institución. Reflexionar críticamente sobre las políticas internas, los fenómenos cotidianos que circulan en torno a la comunidad educativa, desarrollar investigación participativa y orientada a mejorar los procesos de transformación social se vuelven objetivos fundamentales.

Analizando la trayectoria del Observatorio de Género en Ciencias e Ingeniería UTFSM, se puede concluir que la creación de unidades de estas características resulta compleja y asume enfrentar múltiples desafíos para su sostenimiento en el tiempo. Sin embargo, los observatorios parecen ser unidades necesarias en las instituciones de educación terciaria, que debe sostenerse y potenciarse, sobre todo en aquellas Universidades que declaran sostener un fuerte compromiso con avanzar en equidad e inclusión de género. Es esperable entonces, impulsar y garantizar la autonomía de estas unidades, con el fin de mantener una mirada crítica de los procesos, y a su vez, apoyar el sostenimiento de los Observatorios. Para ello, algunas medidas adoptadas han sido la demanda por mayores recursos humanos y económicos para su sustentación, reactivar procesos de investigación desde problemáticas actualizadas que experimenta la comunidad, establecer un trabajo colaborativo con otras unidades estratégicas para su funcionamiento (dirección de datos de la universidad, vocalía disidencias UTFSM, Unidad de género, proyecto Ines de Género).

De esta forma, se espera poder generar una contribución más significativa a la organización, fortaleciendo el rol de la unidad y garantizando en gran medida su funcionamiento a futuro.

Referencias bibliográficas.

Bermúdez, R., Melo, J., & Cardona, A. (2021). Observatorios para la equidad de género y diversidades en instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 224-243.

López-Francés, I., Viana-Orta, M. & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿Un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 349-361.

Naval, C. & Pérez, M. (2013). *El respeto en el contexto de la relación educativa*. En J. A. Ibáñez-Martín (Ed.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 89-94). Madrid: Dykinson.

4. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL (OCIO Y TIEMPO LIBRE, ETC.).

4.1 INVESTIGACIÓN:

4.1.1 TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD

María Eugenia Pastor Ramos (Universidad de Valladolid, Universitat Jaume I, España)

Resumen y palabras clave:

La educación para la igualdad juega un papel fundamental en la sociedad actual, ya que conformará las bases educativas y convivenciales de las generaciones futuras y de su visión del mundo desde una perspectiva igualitaria. Por ello, es primordial que esta cuestión no solo forme parte del currículo educativo, sino que se extrapole a otros ámbitos como el ocio y traspase así las barreras tradicionales.

Entre las actividades más populares de todas las generaciones, el consumo de productos audiovisuales doblados al español resulta cada vez más frecuente, en especial, por parte de jóvenes o adolescentes, por lo que parece conveniente que en este tipo de productos se hagan visibles, se tome consciencia y se fomenten los fundamentos de la educación para la igualdad.

El estudio que aquí se presenta se centra en analizar y mostrar la diferencia en el uso del lenguaje soez por parte de los personajes masculinos y femeninos en la traducción de la primera temporada de la serie americana *The Good Doctor* (David Shore, 2017-), como estudio de caso y prueba de qué está ocurriendo en el mundo de la traducción audiovisual con respecto a la igualdad entre sexos.

Palabras clave: estudios de género, lenguaje soez, educación

Introducción

Hoy en día gran parte de nuestro ocio se centra en el consumo de productos audiovisuales. La industria audiovisual ha pasado a ser un elemento clave dentro de la educación en todos los aspectos. Especialmente si hablamos de adolescentes o jóvenes, son numerosos los estudios que muestran cómo las series de televisión o la publicidad, entre otros, influyen en la manera de comportarse, comunicarse o actuar en determinadas situaciones, generalmente mediante la adopción de pautas de imitación (França Rocha, 2001; Bandrés Goldáraz, 2022; entre otros).

Asimismo, las series de televisión se han integrado también, incluso, en el currículo universitario (Mateus, 2014; Urcid Puga, 2022), nos han ayudado en la enseñanza de la historia (Rodríguez Garrido, 2020) o de la lengua (Talaván y Lertola, 2022); o han influido en la educación familiar o

en valores (Sevillano, 2003; Jiménez Hernández y Torres Barzabal, 2005; Marín-Díaz, 2005; Medrano et al., 2007, Maeso-Rubio, 2008; entre otros). Por otro lado, no hay que olvidar algunas propuestas y estrategias metodológicas para utilizar la televisión como un recurso educativo (Medrano, 2009; García-Aretio, 2022) o los estudios sobre el tratamiento de la diversidad en las series (Rodríguez-Quiles, 2015; Junguitu-Angulo y Osuna-Acedo, 2023; entre otros).

La televisión, las series y, en general, los productos audiovisuales son un medio con un gran potencial para ser utilizado en los contextos educativos. Esos recursos audiovisuales bien utilizados aumentan exponencialmente las posibilidades de aprendizaje y retención (García-Aretio, 2022), pero, a la vez, pueden resultar una poderosa fuente de ideas imitables. Por estas razones, el contenido y la forma de exponerlo a ojos del espectador, o la puesta en escena, deben ser meticulosamente medidos y ponderados, pues pueden provocar el efecto contrario al deseado en lo que respecta a hábitos, costumbres, roles, etc.

La presencia del lenguaje soez es cada vez más habitual tanto en el cine como en la televisión, así como en cada vez más géneros audiovisuales. Entre otras cuestiones, la manera de reflejar el uso del lenguaje soez en personajes masculinos y femeninos, tanto en el texto original, como fundamentalmente en su traducción, tiene el poder de mantener o fomentar los estereotipos y formas de discriminación actuales, o bien de subvertirlos (Pastor Ramos, 2023).

Son numerosas las investigaciones que se centran en el estudio de la traducción de este tipo de lenguaje en los productos audiovisuales (Ávila Cabrera, 2016; García Aguiar y García Jiménez, 2013; Santamaría Ciordia, 2016; Soler Pardo, 2015; entre otros). Asimismo, los estudios de género cuentan también con un amplio recorrido en el campo de la traducción, aunque no han indagado lo suficiente aún en el uso del lenguaje soez en traducción audiovisual (De Marco, 2012) y en los efectos que sobre los estereotipos de género tiene un tipo u otro de traducción (Gómez Castro y Pérez L. Heredia, 2015; Pérez L. Heredia, 2016; Villanueva Jordán, 2021).

El presente estudio trata de valorar las repercusiones ideológicas que el uso del lenguaje soez con distinto patrón por parte de personajes masculinos o femeninos tiene en los discursos actuales.

Como corpus de trabajo se ha analizado la serie *The Good Doctor* (David Shore, 2017-) porque se trata de un producto que combina la aparición de personajes muy heterogéneos, con una variedad lingüística también muy diversa, y con paridad en las intervenciones por parte de personajes de ambos sexos.

Las diferencias entre hombres y mujeres, heredadas de -y marcadas por- las sociedades patriarcales, se reflejan también en el uso del lenguaje. La diferencia en el uso de la lengua entre hombres y mujeres es algo tangible desde épocas remotas. Por una norma social, está peor visto que las mujeres utilicen determinados tipos de lenguaje a que lo hagan los hombres, aunque esta diferencia poco a poco va convergiendo hacia un punto paritario. Así, por ejemplo, García Mouton (1999) argumenta que existen estereotipos sociales para hombres y mujeres, en lo que al uso del lenguaje se refiere, y que al hombre se le permite el uso en exclusiva de palabras o expresiones groseras, vulgares o soeces. A su vez, Jiménez Díaz (2010: 10) apunta que los niños y las niñas parten de un uso de la lengua determinado que se asocia con su sexo ya que es muy común que, desde niñas, a las mujeres se les prohíba el uso de determinadas palabras o expresiones malsonantes. A este respecto, García Mouton (1999: 161) afirma que “[l]o que no

es prestigioso en boca de mujer puede llegar a serlo en boca de hombre” y añade, además, que en determinados sectores de la sociedad “el lenguaje masculino ha tenido tradicionalmente la exclusividad de las palabras groseras, de las blasfemias y del argot, ámbito lingüístico al que la mujer no podría acceder sin sufrir una fuerte sanción”.

Si bien las palabras de García Mouton se remontan al año 1999 esto sigue siendo una realidad que ha llegado hasta nuestros días, dos décadas después. Así pues, determinadas expresiones soeces no se perciben de la misma manera en boca de mujeres que de hombres. Este trabajo se ha desarrollado con la idea de fomentar también la igualdad en este ámbito y cuidar que los jóvenes vean esta igualdad con normalidad, incluso en la pequeña pantalla, ya que dicha normalidad daría como fruto que el uso igualitario del lenguaje soez no resulte extraño en otros contextos.

Coates (1993:13), en su estudio sociolingüístico sobre las diferencias en el lenguaje según el sexo también apunta que “[t]he belief that women’s language is more polite, more refined-in a word, more ladylike-is very widespread and has been current for many centuries”. Si bien esta cuestión diferenciadora es algo que con los años ha disminuido notablemente aún queda mucho camino por andar en lo que a igualdad en el lenguaje se refiere.

Objetivos

El trabajo de investigación llevado a cabo pretendía comprobar si existe paridad o no en el uso del lenguaje soez en los personajes femeninos y masculinos, es decir, si existen diferencias en el uso de este tipo de lenguaje dependiendo del sexo del personaje en la versión doblada al español peninsular.

Metodología

El presente trabajo, basado en una metodología de corte descriptivista, es un estudio exploratorio que lleva a cabo un análisis comparativo cuantitativo y cualitativo de la traducción al español de los términos de lenguaje soez en el doblaje de la serie mencionada. Para ello, se ha compilado un corpus de estudio de la primera temporada de la serie americana *The Good Doctor* (David Shore, 2017-), que contó con gran acogida entre el público de un segmento de edad amplio y que posibilita poder llevar a cabo un análisis de personajes muy heterogéneos con una variedad lingüística también muy diversa, ya que por el hospital pasan pacientes de todo tipo, de diferentes escalas sociales y en muy diversas circunstancias.

Asimismo, se optó por elegir una serie con un trasfondo científico y de representación de la vida cotidiana para contar con un objeto de estudio lo más neutral posible (en cuanto al posible sesgo de otras series) y no caracterizado por la violencia verbal excesiva.

Tras la selección del corpus de estudio, se realizó un nuevo visionado de los capítulos de la primera temporada en la lengua meta. Antes de proceder a la compilación de los segmentos que iban a constituir el corpus, se diseñó la ficha de análisis con los campos y datos necesarios para el análisis de los ejemplos extraídos. El siguiente paso fue la compilación manual de los segmentos del corpus, a la vez que se iban cumplimentando los distintos campos de la ficha de

análisis mencionada. Tras ello, se procedió a la revisión, análisis y clasificación de los ejemplos de lenguaje soez obtenidos, así como la clasificación de las intervenciones de los personajes masculinos y femeninos. Después se procedió al análisis cuantitativo de las intervenciones de personajes masculinos o femeninos. A continuación, se llevó a cabo el análisis cualitativo de los diferentes ejemplos obtenidos. Finalmente se extrajeron las conclusiones a partir de los resultados obtenidos en el análisis tanto cuantitativo como cualitativo confrontándolos, además, con las conclusiones de estudios anteriores sobre la materia de estudio. Esta triangulación otorga un grado mayor de robustez al estudio.

Resultados y discusión.

Los resultados obtenidos muestran que resulta evidente la diferencia en el uso del lenguaje soez entre hombres y mujeres en la versión doblada de la serie puesto que, de las 186 muestras obtenidas en total, 111 corresponden a las intervenciones de personajes masculinos y 75 corresponden a las intervenciones de personajes femeninos. Estadísticamente el uso del lenguaje soez es mayor en los personajes masculinos de la serie, en concreto un 19,4% superior a su uso en el discurso femenino, ya que el porcentaje correspondiente a las muestras obtenidas en el análisis del discurso de los personajes femeninos supone un 40,3%, frente al 59,7% de muestras obtenidas en el análisis del discurso de los personajes masculinos de la serie.

Así, se constata una vez más, en los medios audiovisuales, así como en la traducción, la afirmación de García Mouton (1999) con respecto a que existen estereotipos sociales para hombres y mujeres, en lo que al uso del lenguaje se refiere, ya que al hombre se le permite el uso casi en exclusiva de palabras o expresiones groseras. Así pues, determinadas expresiones soeces no se perciben de la misma manera en boca de mujeres que de hombres, es decir, su uso no es políticamente correcto.

El estudio demuestra que no existe paridad en el uso del lenguaje soez por parte de los personajes femeninos con respecto al uso de este por parte de los personajes masculinos de la serie. Si partimos de la idea expuesta anteriormente sobre la estrecha relación entre la industria audiovisual como elemento clave dentro de la educación de jóvenes y adolescentes, las implicaciones son claras: que un espectador o espectadora joven perciba, sin darse cuenta, que el uso de lenguaje malsonante sigue siendo predominante en el discurso masculino, adopte la pauta de imitación y lo traslade a su realidad.

La traducción juega, por tanto, un papel importante en la educación para la igualdad, y es necesario tener en cuenta este tipo de cuestiones a la hora de intentar luchar por la no diferenciación sexista.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Con los resultados obtenidos podemos afirmar que, como espectadores, podemos percibir que el uso del lenguaje malsonante es utilizado en mayor medida por los hombres. Si la televisión nos muestra esta discriminación hacia la mujer, o esta estigmatización hacia el hombre, su gran poder persuasivo influirá en el mantenimiento de estereotipos androcéntricos.

Si queremos cambiar esa cultura sexista debemos luchar por cambiar en primer lugar estas cuestiones, actuando primero como espectadores críticos y promoviendo, en segundo lugar, la no discriminación por razón de sexo en todos los ámbitos, incluido el ocio, ya que esto contribuye al aprendizaje de estereotipos con la consolidación de hábitos de conducta socialmente aceptados (Torres Barzabal y Jiménez Hernández, 2005).

Queda aún mucho camino por recorrer en este terreno, si bien las conclusiones de este tipo de estudios pueden lograr que la brecha de género disminuya en mayor o menor medida.

Referencias bibliográficas.

- Ávila Cabrera, J. J. (2016). The treatment of offensive and taboo language in the subtitling of Reservoir Dogs into Spanish. *TRANS. Revista de traductología*, 20, 25-40.
- Bandrés Goldáraz, E. (2022). La naturalización del machismo en adolescentes a través de las series de ficción. *Correspondencias & análisis*, (15), 33-53.
- Coates, J. (1993). *Women, Men and Language. A sociolinguistic account of gender differences in language*. London: Longman.
- De Marco, M. (2012). *Audiovisual Translation through a Gender Lens*. Amsterdam: Rodopi.
- França Rocha, M. E. (2001). *La Contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia: análisis del contenido y de la recepción de la serie "Compañeros"(Antena 3)*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- García Aguiar, L. C., y García Jiménez, R. (2013). Estrategias de atenuación del lenguaje soez: algunos procedimientos lingüísticos en el doblaje para Hispanoamérica de la película Death Proof. *Estudios de traducción*, 3, 135-148.
- García-Aretio, L. (2022). Radio, televisión, audio y vídeo en educación. Funciones y posibilidades, potenciadas por el COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(1), 09–28.
- García Mouton, P. (1999). *Cómo hablan las mujeres* (Vol. 66). Madrid: Arco Libros.
- Gómez Castro, C., y Pérez L. Heredia, M. (2015). En terreno vedado: género, traducción y censura. El caso de *Brokeback Mountain*. *Quaderns de Filologia - Estudis Literaris*, 20, 35-52.
- Jiménez Hernández, A. S.; Torres Barzabal, L. (2005). Influencia de la televisión en la educación familiar. *Comunicar*, 25 (13).
- Junguitu-Angulo, L., y Osuna-Acedo, S. (2023). Serie transmedia Golazen. Educación en valores y tratamiento de la diversidad desde una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 14(1), 147-164.
- Maeso-Rubio, F. (2008). La TV y la educación en valores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(31).
- Marín-Díaz, V. (2005). Las series animadas de televisión y su valor educativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25, 2.

- Mateus, J. C. (2014). ¿Educación en series? La integración de ficciones televisivas en el currículo universitario. *Blanco & Negro*, 5, 29-34.
- Medrano, C. (2009). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20.
- Medrano, M. C., Cortes, A., y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de educación*, 342, 307-328.
- Pastor Ramos, M. E. (2023). *Traducción audiovisual y lenguaje soez desde una perspectiva de género. Análisis del doblaje y la subtitulación en The Good Doctor*. Trabajo fin de máster. Universitat Jaume I.
- Pérez L. Heredia, M. (2016). Translating Gender stereotypes. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, 02, 166-181.
- Rodríguez Garrido, J. E. (2020). Las series de televisión y la enseñanza de la Historia. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 383, 25-30.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2015). Música, Sexualidad, Educación. Tratamiento de la diversidad afectivo-sexual en la serie de televisión Glee. *2nd Mediterranean Interdisciplinary Forum on Social Sciences and Humanities, MIFS 2014*, 26-28 November. Almería: Spain.
- Santamaría Ciordia, L. (2016). A contrastive and sociolinguistic approach to the translation of vulgarity from Spanish into English and Polish in the film Tie Me Up! Tie Me Down! (Pedro Almodóvar, 1990). *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 11(2), 287-305.
- Soler Pardo, B. (2015). *On the translation of swearing into Spanish*. Newcastle, England: Cambridge Scholars.
- Sevillano, M.L. (2003). Los programas culturales en la televisión pública: su conocimiento y valoración. En Almazán, L.; Ortiz, A. y Tejada, G. (Eds.). *Formación inicial del profesorado en medios de comunicación social*. Jaén: Jabalruz.
- Shore, D. (2017). *The Good Doctor*. EEUU: ABC.
- Talaván, N., y Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro Journal*, 30, 23-39.
- Torres Barzabal, L. y Jiménez Hernández, A. S. (2005). Enseñemos a discriminar estereotipos sexistas en la televisión. *Comunicar*, 25 (13).
- Urcid Puga, R. (2022). Innovación educativa en la TV. Estudio de caso: The Handmaid's Tale. *PRA*, 22(33), 6-28.
- Villanueva Jordán, I. A., (2021). *La traducción de masculinidades gay en la teleficción: análisis multimodal del doblaje latinoamericano y peninsular de la serie de televisión Looking*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.

4.1.2 LA MUJER RACIALIZADA EN INSTAGRAM: DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE LAS REDES SOCIALES

Cristina Rodríguez San Segundo (Universidad de Salamanca, España); María Teresa Silva Fernández (Universidad de Salamanca).

Resumen:

A pesar de los avances del feminismo y la lucha antirracista, la discriminación que estos movimientos tratan de combatir sigue existiendo. Las redes sociales, como nuevo espacio de socialización no son ajenas a esta realidad constituyendo un espacio desde el que perpetuar estos mensajes; sin embargo, también pueden convertirse en un arma para combatirlos. Para apoyar esta idea, el presente estudio pretende analizar distintos perfiles de Instagram de mujeres ciberactivistas racializadas desde una perspectiva descriptiva y cualitativa a través de la observación participante. Se ha identificado un alcance medio de 68.000 personas receptoras de mensajes orientados hacia la igualdad y la defensa de los derechos humanos. Se considera necesario concluir que las redes sociales, pese a necesitar una reconceptualización pedagógica de su uso, suponen un elemento educativo con un alto potencial que debe ser incluido en las prácticas educativas escolares y sociales.

Palabras claves: Feminismo, racismo, redes sociales, educación.

Introducción

Vivimos en la sociedad de la información, sin embargo, la actual expansión de las comunicaciones y la posibilidad de que cada individuo, a través de su dispositivo móvil, pueda convertirse en emisor y receptor de información, nos convierte en la sociedad de la desinformación. En este contexto aparece el discurso de odio, el cual se expande bajo la defensa de la libertad de expresión, enmascarando desde vejaciones continuas a colectivos minoritarios y/o vulnerables o la exteriorización de la misoginia, hasta la exaltación del terrorismo o la defensa pública de la supremacía blanca. El inevitable resultado es una sociedad dividida, radicalizada, enconada y atomizada (Valiente, 2020), sustentada en el creciente individualismo que arrasa los vínculos sociales y da lugar a un rechazo exacerbado de lo diferente incorporado a las redes sociales que contribuyen a legitimar y cronificar estas actitudes discriminatorias (Bauman, 2019; Urteaga, 2015).

La relevancia de las redes sociales en el análisis de la prevalencia de estas problemáticas se torna esencial dada su importancia dentro de la cotidianeidad de los miembros de la sociedad y de su papel central en el proceso de socialización de jóvenes y adolescentes. Partiendo de esta realidad, sus particularidades las convierten en elementos centrales del discurso de odio xenófobo y misógino ya que estas plataformas no solo suponen una ruptura con los anteriores espacios de comunicación e interacción social, sino que constituyen la base de una nueva sociedad confesional, que exhibe lo otrora privado y convierte su existencia y el contenido asociado a la misma en algo de dominio público. Por otro lado, este funcionamiento social basado en la democratización informativa y comunicativa se sustenta en la viralización, en la expansión a gran velocidad del contenido a otros receptores, así como en la posibilidad de emitir un mensaje ante una inmensa audiencia. El mencionado discurso de odio, quedaría inmerso en

una comunidad permanentemente interconectada, que emplea las redes sociales desde el seno de su cotidianidad como fuente de consumo de mensajes y contenido informativo y, al mismo tiempo, como altavoz desde el que añadir, desde la comodidad de la pantalla, su propia dosis de información al engranaje de la sociedad del conocimiento. Además, esta libertad creativa de los usuarios, como consumidores y productores, cuenta con escasos obstáculos, lo que acarrea, como se ha mencionado, la inmediata difusión de mensajes que afectan negativamente a ciertos colectivos vulnerables e impregnan los sistemas sociales de actitudes discriminatorias (Cabo y García, 2017; Sibilia, 2008, Themme et al., 2021).

Algunos de los principales rasgos que convierten a las redes sociales en herramientas al servicio del discurso de odio son el anonimato, la distancia emocional y la falta de responsabilidad que brindan a los emisores de tal contenido, lo que facilita la aparición o, mejor expresado, la representación virtual del racismo y el machismo que pervive en la sociedad (Bustos et al., 2019; Cabo y García, 2017). La mujer racializada es uno de los colectivos más afectados por este tipo de actitudes, pues hacen frente a una doble discriminación, la ejercida por el sistema patriarcal y por la imposición de la denominada supremacía blanca, soportando los efectos de la interseccionalidad (Collins y Bilge, 2021).

Sin embargo, todos estos aspectos que identificamos como negativos o perjudiciales se pueden percibir como potencialidades si lo observamos desde el punto de vista educativo o, más concretamente, desde el activismo o ciberactivismo; permitiendo así una nueva concepción de las plataformas sociales que se presentan como espacios desde los que emprender o apoyar luchas de carácter sociopolítico como corroboran distintos estudios (Acosta, 2020, Lima y Carvalho, 2023) y, que permiten que las mujeres racializadas hayan ido encontrando en ellas un espacio desde el que emitir mensajes feministas y antirracistas y como pretende visibilizar, demostrar o ejemplificar el presente estudio al centrar la atención en los perfiles de mujeres racializadas que emplean la red social Instagram para sustentar su activismo presentes en la red social Instagram.

Objetivos

Como respuesta al marco presentado, se plantea un estudio que define los siguientes objetivos:

OG1: Ejemplificar el papel de la mujer racializada en Instagram desde la perspectiva del ciberactivismo feminista y antirracista.

OE1: Presentar perfiles de mujeres ciberactivistas heterogéneos y sus correspondientes líneas temáticas.

OE2: Determinar el alcance e impacto del contenido feminista y antirracista en Instagram.

OE3: Observar si las líneas feministas y antirracistas definidas por las ciberactivistas traspasan la plataforma.

OE4: Identificar las potencialidades educativas del contenido generado por las activistas racializadas en y desde la plataforma Instagram.

Metodología

Se presenta un estudio de carácter cualitativo con el objetivo de estudiar el tipo de contenido generado en la plataforma Instagram al ser la red social en la que mayor contenido racista y xenófobo hay y, por otro lado, por constituir la red social desde la que se ofrece una respuesta positiva más equilibrada (OBERAXE, 2022); además, se atiende al impacto que supone dicho contenido para la población, así como a las dinámicas sociales que se crean en torno a ellas. Se empleó la observación no participante para llevar a cabo un estudio etnográfico de esta determinada microcomunidad virtual. Para ello, se registrarán y analizarán los datos que emanan de los escenarios naturales donde actúan e interactúan los actores sociales y donde se está desarrollando la práctica social. El fin último es descubrir las potencialidades de este tipo de contenido, así como de las creadoras del mismo, como herramientas educativas dentro de la educación social.

El estudio se centró en analizar tres perfiles seleccionados en función de los siguientes criterios:

- **Género del creador de contenido**: se seleccionaron perfiles de creadoras de contenido que fueran mujeres racializadas.
- **Líneas de creación de contenido seguidas**: se seleccionaron perfiles cuyo contenido principal se centre en el feminismo y antirracismo.
- **Número de seguidores**: se seleccionaron los perfiles de tal modo que sirvieran para representar diferentes rangos de seguidores, partiendo de un número suficiente para ser considerada *influencer* activista.
- **Nivel de actividad**: se seleccionaron perfiles con un nivel de actividad elevado, es decir, que generarán contenido del tipo analizado a diario.

A través de estos criterios se buscaba obtener el perfil de mujer *influencer* ciberactivista contra el racismo y el machismo. Finalmente se seleccionaron tres perfiles: @afropoderosa; @hijadeinmigrantes y @chaimaaboukharsa. Posteriormente, se adaptaron los citados criterios de selección para llevar a cabo el análisis de los mismos fijando los siguientes criterios de observación:

- **Impacto del contenido de las cuentas**. Se pretende observar la potencialidad del contenido generado teniendo en cuenta el número de seguidores, pero centrando la atención en el número de personas que visualizan e interaccionan de forma directa.
- **Tipo de contenido**. Se atenderá de forma exhaustiva al tipo de contenido predominante en sus diferentes perfiles de Instagram.
- **Aportaciones a la inclusión**. Por último, se pretende comprobar si las personas responsables del perfil lideran y/o colaboran con algún tipo de iniciativa de carácter social y, de ser así, en qué consisten.

Resultados y discusión.

La primera cuenta analizada (@afropoderosa), es gestionada por una mujer de origen afrodescendiente que cuenta con aproximadamente 100.000 seguidores (receptores) y cuyo contenido principal se centra en el racismo, el machismo, la homofobia y la transfobia, temas tratados desde el humor, la ironía y/o la sátira constituyendo un poderoso flujo comunicativo que alcanza una media de 235.986 interacciones por publicación en el año 2022. Así mismo se observa una alta participación en eventos socioculturales en los que predomina la defensa de

derechos de personas afrodescendientes, como las jornadas “Alianza por la solidaridad” o #BlackBarcelonaEncuentro2018, así como en diversos medios de comunicación.

En segundo lugar, @hijadeinmigrantes, que cuenta con aproximadamente 75.000 seguidores (receptores) y cuyo contenido principal es el racismo, la islamofobia y el feminismo, narra experiencias de vida desde una perspectiva crítica tratando de concienciar sobre racismo, islamofobia y feminismo; este contenido cuenta con una media de 532.788 interacciones por publicación en el año 2022. En este caso, la mayor materialización del ciberactivismo de esta creadora de contenido lo encontramos en su libro publicado bajo el nombre “Hija de inmigrantes”, así como en iniciativas sociales en defensa de los derechos de las personas racializadas; la campaña para garantizar material escolar a niños y niñas excluidas socialmente o la concentración “votar es un derecho” y su correspondiente página web (www.votaresunderecho.es) que dirige y promociona.

Finalmente, en lo relativo al perfil @chaimaaboukharsa, con un total de aproximadamente 32.000 seguidores (receptores) y cuyo contenido principal es el racismo y el feminismo, se observa que se centra en comentar desde una perspectiva crítica, de género y multicultural de temas de actualidad centrados en el feminismo, el racismo, la islamofobia y el orientalismo. Este contenido cuenta con una media de 3277 interacciones por publicación en el año 2022. El mejor ejemplo de la transferencia del activismo llevado a cabo dentro de Instagram por esta creadora de contenido lo encontramos en la fundación de “Afrocolectiva”, un medio de comunicación y deconstrucción afrofeminista, antirracista y panafricanista, centrado en la lucha contra todos los sistemas de dominación. Asimismo, participa en eventos y programas de entrevistas como “Saldremos mejores” o como colaboradora a través de artículos de opinión en periódicos como “ElDiario.es” o “El faro de Melilla”, en los que analiza aspectos relacionados con feminismo e inclusión.

A través del análisis de estos perfiles podemos comprobar las potencialidades educativas de Instagram como plataforma al servicio de la comunidad, concretamente, los perfiles analizados alcanzan a una media de 68.000 personas lo que supone una magnitud significativa si atendemos al tipo de contenido que hemos presentado. Por este motivo podemos entender que Instagram en manos de las mujeres racializadas se puede convertir en un arma educativa que, al menos, familiarice a la población con las problemáticas sociales desde la perspectiva de las personas que las padecen, lo que supone un incremento de la pertinencia de las temáticas planteadas.

Así mismo, podemos asegurar que el contenido generado dentro de Instagram no queda recluido a esta plataforma, sino que tiene inferencia al resto de la comunidad, pues el aumento del alcance y, por ende, del impacto de los mensajes emitidos en la red social ofrece a las emisoras la posibilidad de aumentar su relevancia social y comunitaria y reforzar su papel dentro del activismo.

Conclusiones y propuestas de mejora.

El análisis realizado permite comprobar que las redes sociales atesoran un significativo valor educativo, de identificación y de formación de subjetividades. A través de estas plataformas se crea una red de contactos, una comunidad, y con ella, un sentido de pertenencia (Carrera, 2012; Del Prete y Redon, 2020). Estos espacios de comunicación e interacción no solo constituyen un medio de expresión y representación social, sino también una herramienta para formar a los usuarios; a los ciudadanos que conviven, crecen y construyen su identidad en este entorno virtual. Este es el principal motivo por el que la investigación educativa aplicada a las redes

sociales se convierte en una obligación, en especial si hablamos de educación social. Debemos llevar a cabo investigaciones como la presente, que tan solo trata de ofrecer un breve ejemplo de las numerosas potencialidades de las redes sociales en pro de una educación social inclusiva, a favor de la igualdad de género y la no discriminación. Sin embargo, es imprescindible que estas investigaciones cuenten con el suficiente apoyo, dotación, participación y/o colaboración de organismos oficiales y grandes instituciones socioeducativas. Aquí radica el principal obstáculo con el que nos hemos encontrado, las limitaciones y trabas con las que suele encontrarse este tipo de investigación.

En resumen, consideramos que la base para asegurar una correcta intervención socioeducativa para por una investigación de calidad, que se inicia desde una correcta concepción de las redes sociales como agentes socializadores del presente y del futuro de una sociedad que sigue necesitando acciones compensatorias y combativas de viejas estructuras desiguales. Y para ello, concebimos imprescindible una fuerte concienciación acerca de la importancia de invertir todo tipo de recursos, empezando por el tiempo, en asegurar la cantidad y calidad de las investigaciones socioeducativas.

Referencias bibliográficas.

- Acosta, M. (2020). Activismo feminista en Instagram. El caso de la campaña nacional por el derecho al aborto legal seguro y gratuito en Argentina. *Perspectivas de la comunicación*, 13(1), 29-46
- Bauman, Z. (2019). *Vida líquida*. Paidós.
- Bustos, L., De Santiago, P. P., Martínez, M. A. y Rengifo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18, 25-42
- Cabo, A. y García, A. (2017). *El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Ajuntament de Barcelona.
- Carrera, F. (2012). Instagram no Facebook: Uma reflexão sobre ethos, consumo e construção de subjetividade em sites de redes sociais. *Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, 11(22), 148-165.
- Collins, P. H. y Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Del Prete, A., & Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 19(1), 1-11.
- Lima, D. L. y Carvalho, N. J. (2023). O ciberfeminismo negro como ferramenta de visibilidade e resistência contra o sexismo e o racismo na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico*, 238.
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. (2022). *Boletín de monitorización del discurso de odio en redes sociales. España*.
<https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/index.htm>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.

Themme, C.; Huarte, I. y Araguás, M. (coords) (2021). *Del Maine a las RRSS: Una Investigación Acción Participativa sobre las Informaciones y Desinformaciones en torno a la Diversidad y las Migraciones y su Impacto en las Comunidades Migrantes y Racializadas*. Federación de Asociaciones de SOS Racismo.

Urteaga, E. (2015). Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. *Reflexión Política*, 17(34), 160-165.

Valiente, F. (2020). *La democracia y el discurso del odio: Límites constitucionales a la libertad de expresión*. Dykinson.

4.1.3 DE LA HISTORIA FEMINISTA A LA RESISTENCIA CULTURAL: APUNTES PARA SU ESTUDIO DESDE PINAR DEL RÍO, CUBA.

Morales Arencibia Julita (Universidad Pública de Navarra, España), Rojas Hernández, Belkis (Universidad de La Rioja)

Resumen:

La historia feminista ha sabido reivindicar las luchas y derechos civiles de mujeres y hombres y otras identidades colectivas emergentes. No obstante, esta es una asignatura que aún está en profundización porque el reconocimiento de la mujer es y será un tema de total discusión cultural, pues ha costado mucho entender que somos parte de un todo y que tenemos la misma igualdad de oportunidades. En este sentido, la presente investigación realiza esbozo de un análisis crítico de la lucha feminista desde Pinar del Río hasta la actualidad y cómo su impronta ha marcado el panorama cultural en nuestros días. Para ello se utilizará una metodología cualitativa utilizando el análisis de documentos, la revisión bibliográfica, así como, el análisis-síntesis de la producción científica en torno al tema. Así como, la investigación constituya un punto de partida y continuidad en el quehacer cultural del territorio.

Palabras claves: Mujer, feminismo, resistencia cultural.

Introducción

Históricamente, la palabra “mujer” ha creado criterios antagónicos que vienen desde la propia creación humana, producto una cultura machista enraizada hasta nuestras entrañas, se nos ha relegado a un segundo plano durante mucho tiempo carente de *Voz y Voto*, no obstante, la mujer ha luchado con las armas y las ideas tras la búsqueda de un espacio social en que sus opiniones y posiciones sean escuchadas (Fernández, 1992).

En este sentido, el mundo moderno aún tiene sus juicios reprimidos en cuanto a lo que significa el *Feminismo*, ser *Feminista*; y creo, que hasta se pone en tela de juicio en algunos casos ser *mujer*. Todo parece indicar que tantos años de sacrificio y espera, siguen levantando un muro sobre estas cuestiones, pero es necesario significar, que dentro del aglomerado de sucesos históricos hubo momentos, tales como: la Escuela Pitagórica, la Edad Media, la Revolución Francesa, la publicación del Manifiesto Comunista y finales de la década del 60’ y principios de la del 70’ surgimiento de la Teoría de Género; todo ello y junto con representantes e intelectuales féminas de cada etapa contribuyó a la formación de un pensamiento feminista que más que reivindicarse un lugar en la historia persigue un enfrentamiento de aprendizaje humano que signifique la ruptura en cuanto los estereotipos creados hacia lo que es el Feminismo.

Tras profundizar en el estudio de la temática, nos dimos cuenta que Cuba ocupa un lugar importante en cuanto a lo que se refiere al desarrollo del Movimiento Sufragista y el Feminismo, en estudios realizados por el Dr. Julio César González Pagés, profesor de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana, quien durante algunos años se ha dedicado a investigar dicha temática, y sobre todo, ha deslindado etapas en la historia en que el Movimiento Feminista Cubano se ha desarrollado hasta nuestros días.

La Historia de Cuba está llena de mujeres gloriosas que dignificaron en todo el sentido de la palabra lo más alto del género, de ahí, que es importante resaltar en la provincia de Pinar del Río, que a pesar de ser para muchos y conocimiento de toda la Isla la llamada “Cenicenta de

Cuba”, alberga en su seno la huella de mujeres de estirpe patriótica, como: Isabel Rubio (La capitana de Occidente), Adela Azcuy, Catalina Valdés, Magdalena Peñarredonda (La Delegada), Regla Socarrás, Paulina Pedroso, María Luisa Mendive, Rosario Sigarroa, María Luisa Chipi (Bouffartigue, 2010), entre otras mujeres valiosas que dejaron su huella en el feminismo de la independencia y principios del período republicano en la Isla.

Objetivos

El feminismo es un movimiento social y político que surge a finales del siglo XVIII con el advenimiento de la Modernidad, etapa de la Ilustración y la Revolución Francesa; que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo social y colectivo humano que aboga por una igualdad de oportunidades y derechos para las mujeres y hombres en la sociedad.

En su desarrollo cronológico se habla del desarrollo de tres olas u etapas, debido a los estallidos y agitaciones sociales atravesadas en la Modernidad. Proceso que duró alrededor de ochenta años y que evidenció un movimiento heterogéneo, integrado por una pluralidad de pensamientos, enfoques y propuestas.

Asimismo, para la autora de alguna forma constatar la génesis del feminismo y su desarrollo cultural en Pinar del Río. Teniendo en cuenta los condicionamientos geo históricos y sociales de ser la provincia más atrasada del país llamada “La Cenicienta”, pero que tiene en su haber elementos como este que nos sitúan en un espacio importante desde lo generacional y cultural.

De ahí, que la presente investigación tiene como objetivo: realizar un esbozo de un análisis crítico de la lucha feminista desde Pinar del Río hasta la actualidad y cómo su impronta ha marcado el panorama cultural en nuestros días.

Metodología

La experiencia de investigación que se socializa es parte de una investigación en proceso docente y de formación doctoral en Ciencias Sociológicas en el contexto cubano, donde precisamente para este tipo de socialización se tuvo en cuenta la génesis de la lucha por la emancipación de la mujer y cómo se articula lo cultural y lo público en función de minimizar brechas por concepto de género que se instalan como parte del imaginario real, social, simbólico y cultural. Partiendo del análisis-síntesis de la producción científica en torno al tema, experiencias de trabajo en proyectos, superación profesional en eventos, cursos de postgrado que han permitido profundizar y actualizar su debate en el contexto nacional.

Resultados y Discusión de datos y/o evidencias.

Retomar la historia para entender la profundidad de cuestionamientos, tales como; ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Es estar en el eje de los mecanismos de interpelación ideológica que condicionan la vida como sujetos sociales en torno a: “Lo que es y no es”, “Lo que es bueno o no” y “Lo que es posible o no”. Pensar en estas ideas en torno al feminismo, el género y la resistencia cultural de las mujeres en la historia merece la pena de ser socializado, y, sobre todo valorizado desde la educación del conocimiento.

En este sentido, la lucha de las feministas pinareñas ya mencionadas en un apartado anterior en la independencia y el período republicano en espacios de salud, la lucha armada y clandestina,

la cultura, los movimientos civiles, sociales y de derechos humanos marcaron una pauta incuestionable en el desarrollo del movimiento sufragista en Cuba y que al mismo tiempo se gestaba a nivel mundial, tal es el caso que en Cuba fue uno de los países pioneros en América Latina y el Caribe en aprobarse la Ley del Derecho al Voto, del Divorcio, en tener una de las Constituciones de la República para la época como la de 1940, así como, crear una Revolución dentro de Revolución a partir de 1959 con la vindicación de los derechos de las mujeres, la creación de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), la aprobación del Programa de Adelanto de la Mujer²¹ (PAM), entre otras organizaciones, instituciones y espacios que en la actualidad se han perfeccionado desde el trabajo conjunto con la academia. Evidentemente, aunque se han logrado resultados importantes la lucha continúa debido a que la temática feminista tiene un componente cultural que para su aprehensión y desmontaje de prácticas discriminatorias hace falta tiempo.

Ahora bien, el reconocimiento de la equidad de género es una dimensión fundamental de la equidad social, según Guzmán (2002), se sustenta en gran medida en la visibilidad y legitimidad que el movimiento de mujeres ha logrado en los últimos veinte años, en el tipo y calidad del conocimiento que se ha producido y produce sobre las relaciones de género, así como en el debilitamiento de las resistencias que suscita la mujer como actor social, cuyas demandas cuestionan la estructura de poder y la organización de la vida social y la cotidiana (Macías-Ordóñez, 2019).

Asimismo, la educación en general ha sido vista como uno de los instrumentos necesarios para fortalecer y asegurar el crecimiento y desarrollo de los países. Organismos internacionales, gobiernos de los países, investigadores y estudiosos de la educación han levantado sus voces para destacar el papel de la educación como uno de los medios principales para lograr una sociedad democrática, participativa y plural (Macías-Ordóñez, 2019). Tales planteamientos refuerzan la necesidad de sistemas educativos más integrales y que le otorguen un alto valor a la historia sobre el tema, debido a sus alcances generacionales con la finalidad de entender el fundamento de nuestra lucha y cómo se ha transformado a día de hoy.

Al interior de la academia cubana, la creación de las Cátedras de Estudios de Género y de la Mujer en los años noventa del pasado siglo, marcó un paso importante en la institucionalización de los estudios de género en el país.

En este sentido, la Presidenta de la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de La Habana en sus palabras inaugurales en el XII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2020²², expresó:

²¹ Aprobado por Decreto presidencial (198/2021). Fue elaborado por la FMC y voces expertas de varios campos sociales. Su objetivo general, hace referencia a: "Promover el avance de las mujeres y la igualdad de derechos, oportunidades y posibilidades, refrendados en la Constitución de la República de Cuba, así como profundizar en los factores objetivos y subjetivos que, como expresiones de discriminación, persisten en la sociedad cubana y obstaculizan un mayor resultado en lo económico, político, social y familiar, con el fin de eliminarlos". El PAM está organizado en siete áreas: 1. Empoderamiento económico de las mujeres; 2. Medios de comunicación; 3. Educación, prevención y trabajo social; 4. Acceso a la toma de decisiones; 5. Legislación y derecho. Marco normativo y sistemas de protección contra todas las formas de discriminación y violencia; 6. Salud sexual y reproductiva; 7. Estadísticas e investigaciones. Para monitorear avances, el PAM promueve la creación de un Observatorio Científico de Género, que velará por la utilización correcta del enfoque de género al construir indicadores y captar estadísticas, en aras de realizar análisis cuantitativos y cualitativos que contribuyan a la adopción de políticas públicas basadas en el principio palpable de equidad de oportunidades, derechos y acciones (Ministerio de Justicia, 2021).

²² XII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2020 celebrado en La Habana del 10 al 14 de febrero. Que abordó la perspectiva de género: momentos en el camino de la Educación Superior

“Resulta necesario recordar que los estudios de género son estudios feministas, emergen de ellos.”

“El tema de la mujer comenzó a ser tema de tesis para optar por el título de licenciado no solo en ciencias sociales, sino también en las naturales como biología y farmacia. Tres años después de su constitución la Cátedra se había ganado un espacio reconocido en el mundo universitario y también fuera de este con la realización de actividades de extensión universitaria y había acumulado un conjunto de resultados científicos que podía mostrar y discutir con otras academias”, dijo sobre el trabajo de la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de La Habana.

El desarrollo de investigación y la realización de eventos científicos promovió el debate sobre la realidad de las mujeres cubanas. La especialista dijo que “la creencia de que las cubanas, por estar en una sociedad socialista no sufríamos discriminación, cambió”.

“Se tomó conciencia de que el campo seguía marcado por un fuerte machismo, ahora quizá con un rostro más sutil, pero machismo al fin; que, si hay violencia hacia las mujeres, aunque escuchemos a personas que dicen que en Cuba no hay o hay menos que en otras partes. También hemos tomado conciencia de que a pesar de los avances de las cubanas no estábamos adecuadamente representadas en los espacios de poder. Ahora necesitamos ser más las que tengamos esa conciencia para influir en los espacios donde se analizan y deciden las políticas”, reflexionó la especialista.

Teniendo en cuenta lo planteado por la profesora Dra.C. Norma Vasallo aún queda mucho por hacer, sobre todo, en torno a las resistencias, desconocimientos y prejuicios relacionados con el feminismo. En este sentido, es válido acotar que aunque en materia investigativa de análisis socio-histórico de la temática tuvo una incorporación tardía se ha desarrollado como mucha fuerza, es decir, reivindicando el papel de la mujer en la historia regional y nacional como parte no solo de un proceso de validación, sino de estudio en carreras universitarias de perfil social, como ejemplo: Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Derecho, Psicología, Comunicación Social, Sociología (esta última la única que lo tiene como un contenido curricular desde hace varios años), entre otras.

En este sentido, el Proyecto Todas: En busca de un espacio dirigido por Marilyn Solaya y el Dr.C. Julio César González Pagés con la participación de otros colaboradores implicados en la temática en el año 2022, fue una de las propuestas que visibiliza las luchas feministas en Cuba, así como su impronta en la historia, y, específicamente en la historiografía regional. En particular en Pinar de Río, se destacaron féminas, tales como: Isabel Rubio, Magdalena Peña Redonda, Adela Azcuy, Inocencia Valdés Fraga, entre otras; lo que resultó interesante para sustentar la tesis que las luchas feministas en Cuba tienen una continuidad en la actualidad.

Conclusiones y propuesta de mejoras

- La importancia de la divulgación científica de los currículos académicos de los temas relacionados con la historia de las mujeres en lo regional y nacional, útiles en la formación del profesional.

donde las especialistas y académicas demuestran que los estudios de género resultan indispensables hoy en la ruta del desarrollo social en Cuba. No sin contradicciones este campo de estudios se ha desarrollado en el país, marcado por la historia nacional y el empuje por la justicia social.

- La vindicación de los derechos de la mujer en la historia en función de no ser un tema trillado a partir de aprender nuevas herramientas cognoscitivas desde el uso de las redes sociales y sus contenidos.
- Y, por último, y no menos importante la responsabilidad social de cómo ciudadanos tenemos a pesar de las dinámicas cotidianas de dedicarle en algún momento de conocer quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, porque, aunque pudiera parecer superfluo ayuda a tener claridad de nuestras prioridades en cada momento.

Referencias bibliográficas.

Fernández, Ana María & *et.al* (1992). Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias. Editorial Paidós. Buenos Aires, Barcelona y México, pp. 27-51. ISBN 950-12-7022-X. Recuperado en: <http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/Libro-Completo-Las-mujeres-en-la-imaginaci%C3%B3n-colectiva.pdf>

Guzmán, V. (2002). Las relaciones de género en un mundo global. Serie Mujer y Desarrollo. N38. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y El Caribe.

Macías-Ordóñez, Lucía Mireya. (2019). Equidad de género en la Educación Superior. Polo del Conocimiento. (Edición núm. 31) Vol. 4, No 3, marzo 2019, pp. 369-381, ISSN: 2550 - 682X. DOI: 10.23857/pc.v4i3.980.

Sylvie, Bouffartigue. Mujeres en la narrativa de la Guerra de Independencia. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, España. pp.20,6-221. Recuperado en: <https://shs.hal.science/halshs-00529274/document>

4.1.4 CLAVES DE LA EFICACIA DE LA INTERVENCIÓN/FORMACIÓN PARA EL EMPODERAMIENTO DE MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD

Pilar Gomiz (UNED, España), Rodrigo J. Carcedo (USAL, España) Consuelo del Val (UNED, España), Antonio Viedma (UNED, España)

Resumen y palabras clave:

La privación de libertad no tiene por qué ser solo un proceso de aislamiento y ejecución punitiva, sino que puede convertirse en tiempo aprovechado para reconstruir vidas y proyectar futuros. A continuación presentamos algunos resultados novedosos de una investigación evaluativa realizada sobre un programa de empoderamiento de mujeres privadas de libertad en España que han sido víctimas de violencia de género, consolidado y revalidado año a año (Sermujer.es). Los autores de esta comunicación abren nuevos análisis con la información obtenida para poder valorar los efectos previstos por la intervención y proyectar actuaciones futuras.

La evidencia empírica apunta la necesidad de ayudar para que estas mujeres accedan con formación y apoyo a recursos y oportunidades que contribuyen a reducir el riesgo a volver a vivir situaciones de abuso y violencia y mejorar su bienestar general, mediante un trabajo en grupos pequeños que contribuyen a la generación de redes de apoyo.

[prisión, evaluación, violencia de género, formación]

Introducción

En febrero de 2023 la distribución por sexo de la población reclusa en España era de un 7% de mujeres, frente al 93% de hombres. Si bien la tasa de encarcelamiento femenina es la más elevada de los países de Europa Occidental, lo cierto es que el número de mujeres presas es muy inferior al de los hombres (3.958 mujeres frente a 52.206 hombres). Las implicaciones de esto son inmediatas: esta condición de grupo minoritario de las internas en centros penitenciarios determina la existencia de una desigualdad manifiesta frente a los presos varones, en las condiciones de la ejecución penitenciaria (Juanatey, 2018), y en prisiones gestionadas por y para hombres, donde la mujer ha ocupado siempre una posición muy secundaria no solo por ser inferior en número, sino también y paradójicamente, por su falta de conflictividad (Yagüe, 2007).

El discurso vital de este grupo está basado en la carencia de poder y en haber sido violentadas la mayor parte de sus vidas (Carrillo, 2012), con perfiles coincidentes entre sus componentes, donde predominan situaciones de exclusión social.

En España se comenzó a desarrollar El “Programa de Acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y en el ámbito penitenciario”, de carácter transversal, sustentado en dos ejes de acción complementarios: atajar las situaciones y circunstancias que perpetúan un trato discriminatorio de las mujeres en la ejecución penitenciaria y aprovechar activamente el tiempo de permanencia en prisión para contribuir a romper aquellas barreras sociales y personales de

las mujeres que puedan dificultar la inserción social y el ejercicio de sus derechos de ciudadanía (Yagüe, 2012)..

Las cifras evidencian que las reclusas frecuentemente han vivido episodios de violencia, muchas veces constantes y recurrentes, y que, efectivamente, han de poder ejercer sus derechos como ciudadanas a participar de las iniciativas enfocadas a erradicar la violencia de género. Con este objetivo, favorecer la eliminación de la violencia de género y paliar sus consecuencias, disminuyendo la vulnerabilidad de la mujer reclusa a sufrir situaciones de violencia y/o dependencia, surgió el programa “Sermujer.eS”. Se crearon manuales ad hoc, tanto para profesionales como para participantes, con contenidos de formación/intervención encaminados a conseguir el empoderamiento de estas mujeres.

El programa se realiza en unidades de diverso nivel de contención y naturaleza (“Módulos de mujeres” y “Módulos de madres” integrados en “Centros Tipo”, Centros de Inserción Social o Centros Penitenciarios de mujeres) y plantea una intervención anual desarrollada en grupos de entre 8 y 20 mujeres. Nació en el marco del Convenio de Colaboración entre la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y el Instituto de la Mujer.

“Sermujer.eS” se ha mostrado eficaz a lo largo del tiempo. Busca dotar a las internas de competencias sociales que mejoren su nivel de autoestima y sus recursos personales y sociales, a través de siete unidades de intervención, donde se trabajan factores que se asocian a las situaciones de violencia de género, como la construcción de las identidades de género, la autoestima, la sexualidad, las relaciones de pareja o los mitos del amor romántico.

Objetivos

El objetivo general del Programa que sometemos a evaluación es la reducción de la vulnerabilidad frente a la violencia de género. La acción partía de la hipótesis de que hay un grupo de factores que hace que las mujeres sean más o menos vulnerables sobre los que se puede intervenir. Por supuesto, existen otros factores como la participación en el trabajo y el empleo, la autonomía económica o la educación formal, entre otros, que están relacionados con la vulnerabilidad de las mujeres, pero que no se abordan en este programa.

Las dimensiones de la vulnerabilidad que fueron abordadas en el Programa son: a) Favorecer entre las participantes un encuentro interpersonal respetuoso, cálido y orientado al crecimiento personal y al aprendizaje grupal; b) conocer la presencia e incidencia del sistema sexo-género en nuestra sociedad y en la experiencia vital individual; c) potenciar una autoestima saludable; d) promover el autocuidado; e) incentivar una sexualidad saludable y f) ahondar en los estilos de relación, vínculos amorosos y la elección de pareja, así como conceptualizar, identificar y abordar las situaciones de violencia de género.

Estos objetivos se trabajaron en una intervención formativa y terapéutica no reglada, informal, que generaba lazos entre las participantes. Pero nuestros objetivos como investigadores dedicados a la evaluación, fue profundizar en: a) la interacción del momento de la evaluación (pre y post) y el grupo (experimental y control) en tres variables fundamentales: roles de género, apoyo social y autoestima; b) el efecto de tres posibles variables moderadoras (la nacionalidad, la integración social y la victimización) sobre las tres variables centrales: roles de género, apoyo social y autoestima.

Metodología

El diseño de la recogida de información partía de la consideración de dos grupos de mujeres participantes: un “grupo de control” y otro “grupo experimental”. El primer grupo formado por mujeres que, aunque realizaron las entrevistas para poder ser seleccionadas como posibles candidatas, no realizaron el Programa. El segundo lo han formado aquellas que han participado en el Programa y lo han terminado. En ambos grupos, las mujeres fueron entrevistadas usando el mismo cuestionario al principio y al final del Programa. El diseño de la evaluación es un trabajo cuasi experimental porque la selección de las participantes es intencional, esto es, la primera fase de selección se realiza entre toda la población y la segunda, en la que se elige a las participantes se va sesgando hacia las mujeres que presentaban una situación más vulnerable.

Queríamos comprobar con este diseño los efectos del Programa, descontando los que la propia acción de la prisión y el contexto social compartido tienen sobre todas las mujeres.

Los cuestionarios se aplicaron en dos fases: primero, durante la entrevista de selección, y en segundo lugar, pasado un tiempo tras la finalización de la intervención (10-15 días). El objetivo era que las respuestas no se vieran condicionadas por el elevado grado de emotividad que se puede dar al concluir el Programa.

La información resultante nos ha ofrecido datos sobre los siguientes índices: de apoyo socio-emocional, de poder de decisión en la pareja, de roles de género, global de autoestima, victimización y características sociodemográficas.

El universo de estudio fue de 351 mujeres: 137 incluidas como grupo de control (274 cuestionarios pre y post) y 214 como grupo experimental (428 cuestionarios pre y post). Distribuidas en 17 centros penitenciarios, entre los que los tres exclusivos de mujeres tuvieron una presencia especial, dado su mayor peso en el volumen total de mujeres presas en el ámbito de la Administración General del Estado.

Ponemos en valor este tipo de modelos de evaluación para programas de Violencia de Género, que superen las *Randomised Control Trials*, pues queda demostrado que imponer su uso restringe las posibilidades de éxito de programas que, dadas las peculiaridades del objeto de estudio, no podrían ser evaluados correctamente introduciendo la aleatoriedad (Goodman, Epstein y Sullivan, 2017). En este caso, el diseño cumple con las exigencias metodológicas estándar (Cicourel, 1982) (Lazarsfeld, 1973), así como con los niveles de validez y fiabilidad equiparables a una investigación social de calidad.

Resultados y discusión.

En una primera fase, se presentaron ante la Institución Penitenciaria los primeros resultados de la evaluación, centrados en los índices creados y en modelos explicativos de regresión logística (Viedma y del Val, 2019) Aquí pasamos a exponer resultados adicionales, fruto de otra estrategia de análisis de varianza, centrado en las tres principales variables objeto de la investigación: roles de género, apoyo social y autoestima. Para evaluar la efectividad del programa, se realizaron una serie de ANOVAS de medidas repetidas con un factor intersujetos (grupo: experimental vs. control) y otro intrasujetos (momento de la evaluación). La interacción momento de evaluación*grupo resultó significativa para los roles de género (λ de Wilks = 0,963, F(1,305) =

11,66, $p = 0,001$, $\eta^2p = 0,037$), y el apoyo social (λ de Wilks = 0,985, $F(1,305) = 4,80$, $p = 0,029$, $\eta^2p = 0,015$), aunque no para la autoestima (λ de Wilks = 0,999, $F(1,305) = 0,34$, $p = 0,558$, $\eta^2p = 0,001$). El análisis a través de las pruebas post-hoc con el ajuste Bonferroni mostró que el grupo experimental presentó niveles más altos de igualdad en los roles de género y de apoyo social después de la intervención ($p < 0,001$) mientras que el grupo control mantuvo el mismo nivel previo a la intervención ($p = 0,001$).

Aunque su importancia sea secundaria para evaluar la eficacia del programa, también se encontraron algunos efectos principales significativos del momento de medida y del grupo. En este sentido, se observaron mayores niveles de igualdad en roles de género después de la intervención en comparación con el principio, independientemente del grupo al que fueron asignados (λ de Wilks = 0,929 $F(1,305) = 23,14$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,071$). Así mismo, también se observaron niveles más altos de igualdad en los roles de género en el grupo control en comparación con el grupo experimental, para ambos momentos de evaluación tomados de manera conjunta ($F(1,305) = 6,06$, $p = 0,014$, $\eta^2p = 0,019$). Además, también se encontraron niveles más altos de apoyo social (λ de Wilks = 0,987, $F(1,305) = 4,02$, $p = 0,046$, $\eta^2p = 0,013$) y autoestima (λ de Wilks = 0,910, $F(1,305) = 30,08$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,090$) después de la intervención, independientemente del grupo al que fueron asignados.

En segundo lugar, se estudiaron el efecto de tres posibles variables moderadoras (la nacionalidad, la integración social y la victimización) del efecto de la intervención sobre los roles de género, el apoyo social y la autoestima. Se realizaron nueve ANOVAs de medidas repetidas con dos factores intersujetos (grupo y nacionalidad o integración social o victimización) y un factor intrasujetos (momento de evaluación). Si bien es cierto que la intervención no resultó eficaz en el caso de la autoestima, igualmente se indaga el posible efecto de las variables moderadoras sobre esta variable. La interacción momento de la evaluación*grupo*integración social resultó significativa solo para la variable roles de género (λ de Wilks = 0,986, $F(1,303) = 4,45$, $p = 0,036$, $\eta^2p = 0,014$). Las pruebas post-hoc con el ajuste Bonferroni determinaron puntuaciones mayores en igualdad en roles de género después de la intervención para las mujeres del grupo vulnerable ($p < 0,001$) y no vulnerable ($p = 0,001$) del grupo experimental, pero también para las mujeres del grupo no vulnerable del grupo control ($p = .046$). Por el contrario, no se encontraron diferencias entre antes y después del programa en el grupo vulnerable del grupo control ($p = 0,610$).

No se observó ningún otro efecto moderador de la intervención sobre los roles de género, el apoyo social y la autoestima. Sin embargo, la interacción momento de evaluación*victimización resultó significativa en el caso de la autoestima (λ de Wilks = 0,980, $F(1,303) = 6,10$, $p = 0,014$, $\eta^2p = 0,020$). Las pruebas post-hoc con el ajuste Bonferroni encontraron un aumento de la autoestima después de la intervención en las personas que habían sufrido alguna experiencia de victimización ($p < 0,001$), independientemente de si pertenecían al grupo control o al experimental, mientras que no se observó ninguna variación en el grupo que no había sufrido ninguna experiencia de victimización ($p = 0,244$).

Conclusiones y propuestas de mejora.

Ningún programa puede erradicar la vulnerabilidad de las participantes, ni eliminar el riesgo de sufrir violencia, dada la complejidad del fenómeno abordado. Pero la evidencia empírica ratifica la necesidad de ayudar a las víctimas de violencia de género a acceder a los recursos y oportunidades y reduce el riesgo a volver a vivir situaciones de abuso y violencia y mejora su bienestar general (Sullivan y Goodman, 2019), pero la generación de redes de apoyo es fundamental para las mujeres reclusas que han sido víctimas de violencia de género, así como la experiencia de las y los profesionales que participan en el programa y la estrategia de conseguir un espacio reducido y estable, que proporcione confianza, protección y estabilidad, fundamental para aquellas mujeres que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad.

Queda demostrado el increíble valor que tiene el uso del grupo social (pequeño) para la intervención y la formación. construido desde la confianza, la confidencialidad y la implicación de todos los actores presentes en el campo, lo que produce resultados que van más allá del ámbito del grupo experimental, acercándolos también al grupo control.

En cuanto al futuro, consideramos que tiene que seguir siendo la población diana son las internas que han sido víctimas de violencia de género (superior a 7 de cada 10), pero nos parece esencial que los grupos se sigan conformando con mujeres no victimizadas, para tener siempre un referente vivencial de una convivencia saludable con varones. De no ser así, quizá elevaríamos el etiquetaje social.

Referencias bibliográficas.

Cicourel, A. (1982): El método y la medida en sociología, Madrid, Editora Nacional.

Goodman, L. A., Epstein, D., & Sullivan, C. M. (2018): Beyond the RCT: Integrating Rigor and Relevance to Evaluate the Outcomes of Domestic Violence Programs. *American Journal of Evaluation*, 39(1), 58–70. <https://doi.org/10.1177/1098214017721008>

Juanatey Dorado, C (2018): "Delincuencia y población penitenciaria femeninas: situación actual de las mujeres en prisión en España". *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* (en línea) 20(10) 1-32. <http://criminet.ugr.es/recpc/20/recpc20-10.pdf> ISSN 1695-0194.

Lazarsfeld, P. F. (1973). "De los conceptos a los índices empíricos", en Boudon, R. Lazarsfeld, P..F., *Metodología de las Ciencias Sociales. I Conceptos e Índices*. Barcelona, Laia.

Yagüe Olmos, C. (2007): "Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas", *Revista Española de Investigación Criminológica*, 4(5) ,1-8.

Yagüe Olmos, C. (2012): "Políticas de género y prisión en España" en Del Val, C. y Viedma, A.. *Condenadas a la desigualdad. Sistema de indicadores de discriminación penitenciaria*. Icaria. Barcelona, 29-59..

Viedma, A. y del Val, C (2019): *Evaluación de la eficacia de un Programa de Tratamiento para el empoderamiento de las mujeres en prisión*, Madrid, Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Ministerio de la Presidencia).

4.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA:

4.2.1 GAME OVER? TU DECIDES

Océano Atlántico (Océano Atlántico, España); Belén Arbués (Técnica de igualdad en Océano Atlántico, España)

Resumen y palabras clave:

En el presente artículo se realiza la explicación del videojuego por la igualdad “GAME OVER? TU DECIDES”, creado por Océano Atlántico Igualdad. Se trata de una actividad lúdica destinada al alumnado de educación secundaria obligatoria, en la que de modo interactivo se introducen conceptos relativos a la igualdad de género.

El videojuego se ejecuta desde dispositivos Android, Apple o Windows. La actividad se plantea desde una perspectiva educativa, los/as participantes deciden de manera individual o colectiva sobre la historia de la protagonista que cambia en función de las decisiones tomadas en el juego.

La temática del juego interactivo tiene como eje principal la prevención en violencia de género, la relación tóxica que mantiene la protagonista con su pareja hace que la persona jugadora tome decisiones reales que implican el empoderamiento y el fin de la relación de violencia de género.

Palabras clave:

Videojuego, Igualdad, Actualidad, Juventud.

Introducción

“GAME OVER? TU DECIDES” es una historia interactiva o videojuego en el que se aborda la igualdad de género y las desigualdades presentes en las parejas, pretendiendo dar un punto de vista actual con el que la juventud se refleje en los personajes del juego.

El juego utiliza a los protagonistas, Lola y Carlos, como medio para mostrar comportamientos normalizados dentro de las parejas y roles de género sistematizados que perpetúan la desigualdad. Según la clasificación aportada se considera que el juego es del tipo simulación ya que se muestran escenarios y actividades del mundo real (Felicía, 2022).

El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje ha brindado nuevas oportunidades para desarrollar la autonomía y el liderazgo de los estudiantes. Las TIC, que incluyen dispositivos electrónicos, software educativo, recursos en línea y plataformas de aprendizaje, han transformado la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades. Como resultado, los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje, toman decisiones informadas y asumen roles de liderazgo en entornos educativos y sociales cada vez más digitales.

El uso de videojuegos en las aulas ha sido potenciado en los últimos años observándose no solo como forma de entretenimiento, estos son entendidos como un medio para enseñar o informar

considerándose como elemento facilitador del aprendizaje (Sánchez Peris y Esnaola Horacek, 2014). Los videojuegos fomentan una dimensión emocional en el aprendizaje, conciencian y facilitan el debate en torno a temas tabú (Felicia, 2022; Lacasa, 2011), consiguiendo la interacción con problemas reales sin riesgo adicional y promoviendo una identificación mayor entre el jugador y el juego (López Raventós, 2016). El “Informe sobre el uso de juegos en educación” sostiene que para que exista aprendizaje, los juegos han de tener relación con los resultados del aprendizaje, y al mismo tiempo han de ser relevantes para contextos de práctica del mundo real (Freitas, 2007).

Trabajar a través de un videojuego como herramienta educativa puede ser innovador y creativo para los docentes, ya que aprovecha la motivación intrínseca de los estudiantes, proporciona una experiencia inmersiva, fomenta el aprendizaje activo y práctico, promueve la colaboración y el trabajo en equipo, y estimula la creatividad y el pensamiento crítico. Al integrar los videojuegos de manera efectiva en el proceso de enseñanza, los docentes pueden mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes, así como promover un enfoque más dinámico y experiencial del aprendizaje.

Como la bibliografía indica, ha crecido la necesidad de transformar la educación a escuelas más inclusivas a través de nuevos medios (Bernaschina Cuadra, 2019) y de utilizar enfoques innovadores que permitan oportunidades de interacción y cooperación en el aprendizaje (García González, 2015)

Gifford (1991) destaca diferentes cualidades por las que los videojuegos son un medio atractivo y efectivo para aprender, ya que permiten la práctica, favorecen la repetición instantánea y el error en un entorno seguro. Se ha observado que los videojuegos facilitan la interacción con otros alumnos de una manera no jerárquica, al contrario de lo que ocurre en el aula convencional. El alumnado recibe los videojuegos entendidos como actividad didáctica con gran motivación, atención y autocontrol, fomentando la adquisición de conceptos y los objetivos marcados por el personal docente.

En cuanto a videojuegos con temática igualitaria se ha notificado la existencia de varios, en la tabla 1 se detallan los más relevantes

Tabla 1. Videojuegos existentes con temática igualitaria de diferentes entidades

Videojuego	Creador	Breve explicación
Berolos	Cabildo de Tenerife, Consejería Delegada de Igualdad y Prevención en Violencia de Género	El videojuego promueve la eliminación de prejuicios de género por medio de misiones con su protagonista Akira.
Chuka: Rompe el Silencio	Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito	Chuka es una youtuber-gamer que se ve atormentada por los haters de sus cuentas y como puede superar estas situaciones.
VONA	Gendermuseum de Ucrania	VONA está inspirado en la vida real de una chica ucraniana y se juega como una especie de escape room, fomentando el conocimiento de obras de arte feminista y la presencia femenina en la sociedad.

Tsiunas	ONU Mujeres de Colombia en colaboración con la Universidad de Cauca	Tsiunas defiende los idearios que eliminan la violencia contra la mujer tratando de eliminar pensamientos machistas por medio de la aceptación o negación de comentarios realizados por los personajes.
Quiz Gualdad	Nacho Molina y Teresa Ruz García (Málaga)	Juego basado en la adquisición de conceptos básicos de coeducación.
Diana frente al espejo	Ayuntamiento y universidad de Málaga	Experiencia virtual para detectar y afrontar manifestaciones machistas y violentas dentro de la pareja.
Gegame	Diputación de Pontevedra y asociación europea.	El juego utiliza a una extraterrestre para hacer patente las desigualdades de género y los estereotipos, fomentando la igualdad de género.

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los videojuegos son realizados por entidades públicas y en su totalidad no existe un acompañamiento ni explicación por parte de un agente en el momento de juego ni en posteriores, de tal forma que se considera que para que el aprendizaje sea efectivo es necesario que exista un/a guía a lo largo del proceso de “juego”.

Objetivos

- Fomentar una iniciativa didáctica para prevenir y acabar con la violencia de género en la que participe el alumnado.
- Sensibilizar entorno a la igualdad de género y las relaciones sexo-afectivas sanas fomentando el pensamiento crítico del alumnado.
- Favorecer el protagonismo del alumnado en su formación y aprendizaje.
- Promover iniciativas contra la violencia de género basadas en las inquietudes y necesidades del alumnado.
- Utilizar las herramientas tecnológicas de manera útil para luchar contra la violencia de género y fomentar la igualdad

Contextualización

Océano Atlántico lleva realizando actividades para promocionar la igualdad de género desde 2019, a lo largo de esos años se ha observado que los/as alumnos de Educación Secundaria Obligatoria se muestran reticentes a las formas típicas de abordar la igualdad de género (exposiciones sin interacción). En nuestra experiencia hemos podido observar entre los/as jóvenes poca empatía, la sensación de que la sociedad exagera, la falta de conocimiento del término igualdad, la normalización de las conductas tóxicas y comentarios que muestran que están cansados de recibir charlas al uso sobre los mismos temas y que hace que se saturen. Se ha notificado que los conceptos teóricos de la igualdad de género o violencia de género en su gran mayoría los conocen, pero no los aplican en su día a día, aunque poco conocimiento sobre el término feminismo. El alumnado demanda de la necesidad de expresarse y compartir inquietudes con las personas que acuden a realizar las diferentes actividades.

Observando esta necesidad se creó GAME OVER? TU DECIDES, en esta historia gráfica o videojuego las personas eligen el rumbo de la historia de Lola y Carlos, desde diferentes puntos y diferentes jugadores. El juego puede ser realizado de modo individual como colaborativo, en

cualquiera de las dos opciones se acompaña de una realización dinamizada y acompañada de profesionales formados en violencia de género que crean debate controlado y solucionan dudas tanto de aspectos técnicos como de ámbito social.

En cuanto a necesidades técnicas y tecnológicas los centros de Educación Secundaria Obligatoria en Aragón presentan datos favorables en cuanto a integración digital, Los datos recientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) revelan que en el curso 2020/2021, existía una ratio de 2.5 alumnos por dispositivo en el caso de la media española y en Aragón corresponde a 2.6. Se ha constatado que la mayoría de los centros educativos del territorio aragonés cuentan con ordenadores o dispositivos semejantes.

Para la realización de la experiencia es necesario el uso de dispositivos electrónicos, siendo posible el juego desde un ordenador o un dispositivo Android. La mayoría de los centros poseen estos dispositivos o el alumnado dispone de sus propios teléfonos móviles en los cuales puede ser ejecutado el juego. El videojuego o historia interactiva es descargado y ejecutado como una aplicación, y no requiere de una gran capacidad de almacenamiento. Una vez realizada la actividad puede ser eliminado si el usuario/a lo desea.

Diseño y desarrollo

La experiencia educativa ha sido realizada con todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y con clases de Formación Profesional y se han obtenido resultados muy positivos. La experiencia educativa comienza por la instalación de aplicación en los equipos informáticos o teléfonos móviles a los que el alumnado tiene acceso, en ninguno de los casos es necesaria la identificación o la cesión de datos personales para su uso. Durante el tiempo de instalación se introduce la experiencia que se va a realizar comentando con el grupo-clase la experiencia que van a realizar y utilizando preguntas que promuevan el interés por el juego. Como grupo de referencia tomamos una clase de 1º de FP, Integración social, que fue muy participativa. Se repartieron los personajes, le pusieron voz y se adentraron en la historia. Por lo general la participación fue buena, incluso para las personas que por lo general son menos participativas se adentraron en los debates generados cada vez que había que tomar una decisión. Nos dimos cuenta que la teoría sobre cómo actuar la tienen clara, pero a la hora de ponerlo en práctica les cuesta tomar la decisión correcta, sobre todo en los puntos de qué harías como amiga o familiar.

Una instalado el videojuego los usuarios proceden a la lectura de los diálogos hasta el momento de realizar la primera decisión, esta decisión se tomará en conjunto con los diferentes jugadores, valorando y pensando las diferentes opciones y consecuencias de la decisión. Este procedimiento se seguirá a lo largo del juego. Se pretende que las diferentes elecciones creen debate para que los usuarios reflexionen acerca de la opción que se tomaría en diferentes contextos e influenciados en diferentes situaciones.

El rol de la persona que guía el juego es el de lograr que se genere el debate en cada una de las elecciones que hay que hacer, de tal manera que expresen la justificación de sus decisiones, escuchen otros puntos de vista y logren llegar a un acuerdo, guiado también por el/la docente. Además, tiene que fomentar la actitud crítica del alumno/a y hacer de la experiencia algo diferente, guiando la participación del alumnado, poniendo personajes, etc.

Al terminar el videojuego se planteará un debate-discusión final con temática de igualdad de género y relaciones tóxicas, valorando en que grado afectan a los jóvenes y dejando espacio para la expresión personal en la que se pueda acompañar de la aplicación de la parte más teórica respecto a igualdad y violencia de género.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La actividad ha obtenido buenos resultados en todos los niveles de educación secundaria obligatoria que se ha realizado. El alumnado en su conjunto presenta gran aceptación y motivación a la hora de realizar la actividad, adquiriendo con esta un pensamiento crítico acerca de la igualdad de género y las relaciones sexo-afectivas sanas.

La evaluación de la actividad de manera global, los/as profesionales que realizan la actividad serán los encargados de realizar las 3 tipologías de evaluación seleccionadas. Comenzando por una evaluación diagnóstica previa a la ejecución de la actividad donde se evalúan los conocimientos previos del grupo, durante el transcurso de la actividad se realiza una actividad formativa en la que se incidirá en conceptos necesarios de aprendizaje y se establecen ejemplos, para finalizar se lleva a cabo la evaluación sumativa en la que se valora el grado de consecución de los objetivos fijados. Esta última tipología de evaluación es realizada por medio de una asamblea, en la que se obtiene el feedback del alumnado fijando los puntos de vista reflejados en la actividad y consiguiendo vincularlos con ítems marcados previamente por los profesionales.

Como resultados de la experiencia educativa se ha observado que durante el transcurso ha sido necesario realizar paradas para establecer debate dando turno de palabra ya que el alumnado entra en la dinámica rápidamente y de forma motivada, siendo de esta forma el alumnado protagonistas de su aprendizaje. La mayoría de las intervenciones durante los momentos de debate fueron para establecer diferentes caminos y las repercusiones que estas decisiones tendrán. De la misma forma se ha observado una gran implicación por parte de los participantes, en la línea de mostrar actitudes empáticas con los protagonistas del videojuego, poniéndose en el papel y argumentando a favor de unos u otros personajes.

Los/as profesionales realizan cuaderno de seguimiento, en el cual se tienen en cuenta los puntos de vista y las discordancias observadas a lo largo de la actividad. Las diferentes ideas que han sido registradas se centran en conceptos y reflexiones sobre igualdad de género y las diferentes tipologías de relación que se presentan en la adolescencia. En la gran mayoría de las opiniones se ha visto rechazo hacia actitudes paternalistas, machistas, discriminatorias o incluso agresivas de los personajes a lo largo del videojuego o historia gráfica.

Se ha creado e implementado una iniciativa didáctica para prevenir la violencia de género basada en las inquietudes y necesidades que se han constatado en el alumnado, de tal manera que se utilizan herramientas tecnológicas para realizarla fomentando así la participación del alumnado.

Se ha observado que como propuestas de mejora se considera interesante la realización del taller en grupo o en subgrupos de 9-12 personas para fomentar el debate, en lugar de realizarse de manera individual. Se considera como mejora ampliar del rango de edad al que va destinada la actividad, bien sea a grupos de primero y segundo de bachillerato o diferentes grupos de

personas incluso de mayor edad. En el aspecto técnico se cree que será necesario adaptar los temas a tratar para usuarios de mas edad ya que sus inquietudes son diferentes.

Tomando como referencia el grupo de FP, se ha realizado un seguimiento y se ve cómo tienen el juego como referencia en su vida personal. Transmiten que a día de hoy siguen hablando del juego y de lo que aprendieron de él. Este grupo ha sido observado por una docente durante el curso. De acuerdo a los objetivos planteados y tomando como referencia el seguimiento de este grupo, observamos que se han cumplido satisfactoriamente ya que hemos conseguido llegar a los/as jóvenes y hacerles partícipes de la problemática en la sociedad.

Referencias bibliográficas.

- Bernaschina Cuadra, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad*, 14(1), 40-52. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.03>
- del Estado, C. E., & Cendón, J. M. B. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Datos y Principales Indicadores del Sistema Educativo Español*. Available online: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:713cb2fc-1c9e-4861-90a6-048b44fd309b/i1_9cee-resumen-informe.pdf (accessed on 25 January 2021).
- Felicia, P. (2022). Uso de videojuegos didácticos en el aula: Pautas para el éxito del aprendizaje. *Manual para docentes*. En Games in schools (A. Álvarez Saez, Trad., págs. 17-25). Bruselas, Bélgica. doi:9789492913975
- Freitas, Sara de (2007) JISC: Informe sobre el uso de juegos en educación. *Octeto 2.0*. Disponible en: <http://cent.uji.es/octeto/node/2054>
- García González, M. (2015). Aprendizaje basado en juegos serios como herramienta de la educación para todos. Universidad de Salamanca.
- Gifford, B. (1991). The learning society: serious play. *Chronicle of Higher Education*, 7, En Videojuegos y educación. ETXEBERRIA, F. (1998a). *Comunicar*, 10. 171-180
- Lacasa, P. (2011). Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales. *Los videojuegos*, 1-327.
- López Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemática acerca de los serious games. *Apertura*, 8(1), 136-151. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825>
- Mojena Wilce, Y., & Salcines-Talledo, I. (2021). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre el valor educativo de los videojuegos y su diseño como estrategia pedagógica. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 64, 5–40. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a2>
- Sánchez Peris, F. J., y Esnaola Horacek, G. A. (2014). Los videojuegos en la educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 3(1), 21-26. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9259/Los_videojuegos.pdf?sequence

4.2.2 FORMACIÓN DE JÓVENES EN EDUCACIÓN GLOBAL CON PENSAMIENTO CRÍTICO Y EN IGUALDAD DE GÉNERO, DETECTANDO FORMAS DE ACOSO Y VIOLENCIA

Juan Manuel Bellido Cáceres (Universidad de Almería, España); Antonia Lozano Díaz (Universidad de Almería, España);

Resumen y palabras clave:

El proyecto Educación Global y Equidad de Género, es una acción de Educación para el Desarrollo, propuesta por ASPA²³ y financiada por el Ayto. de Granada.

Se trata de un proyecto en el que se trabaja con jóvenes, dentro de los centros educativos, tomando para este informe los cursos desde 1º-3º de ESO, así como 1º y 2º de FBP.

La metodología empleada está basada en la ludopedagogía y la educación global y crítica; que, a través de talleres participativos, ha logrado concientizar a un nutrido grupo de jóvenes, que han tenido la oportunidad de expresar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico hacia los conceptos que abarca la equidad de género, partiendo de su propia realidad y contexto.

Con ello, conseguimos una juventud más crítica, reflexiva e integradora, siendo a la vez, un espacio para la educación global dentro del sistema educativo.

[Educación global | Equidad de género | Jóvenes | Educación para el desarrollo]

Introducción

En la actualidad existen numerosas campañas, intervenciones y recursos, tanto de instituciones públicas como privadas, para la Igualdad y contra la Violencia de Género; sin embargo, pese al aumento de acciones en pro de la igualdad, los datos oficiales de denuncias por violencia de género en 2023 ascienden a 136.987, revelando que queda mucho trabajo por hacer.

La violencia hacia las mujeres es una conducta aprendida; puede aprenderse durante la infancia y asentarse en la adolescencia y juventud, momento en el que surgen las primeras relaciones de noviazgo (Delpino, 2013). Por el hecho de ser un aprendizaje social, el proyecto se enmarca en desaprender esas actitudes desde la educación en igualdad de género y la detección de formas de violencia hacia las mujeres como herramienta de prevención. A pesar de que, cada vez más, se visibiliza y rechaza la Violencia de Género, no siempre se identifican las actitudes que conducen a la misma, a menudo se confunden los celos, la dependencia y el control con el amor (Granda, 2022). De ahí la necesidad de seguir trabajando en Educación Global desde un pensamiento crítico con población adolescente y joven, haciendo especial hincapié en Igualdad de Género, así como en educar y concienciar en hábitos saludables de autoprotección en buenas prácticas en los espacios virtuales.

El presente proyecto va destinado tanto a jóvenes como a profesionales de la educación y ONG's que trabajen en el mismo ámbito, con la intención de coordinar y multiplicar los esfuerzos en el fomento de actitudes críticas y comprometidas entre la población joven.

²³ Asociación Andaluza por la Solidaridad y la Paz. <https://aspa-andalucia.org/>

Por otro lado, los jóvenes usan cada vez más las nuevas tecnologías y las redes de comunicación social como herramientas para enviar y recibir mensajes de acoso y para controlar a sus parejas, y tienen muy baja percepción del riesgo que entraña el acoso y la violencia a través de estos medios. Según el Informe Mujeres Jóvenes y acoso en Redes Sociales (2022, pp. 24), casi el 100% de las mujeres jóvenes reciben mensajes con insultos por parte de sus parejas y amigos.

Por todo ello, el Proyecto se alinea, complementa y amplía estas líneas de acción contra la violencia, sobre las que necesitamos seguir trabajando debido a la persistencia de las actitudes y valores que mantienen las relaciones de desigualdad entre la población joven, viéndose estas agravadas actualmente por el uso de las redes sociales. La realidad mundial de las mujeres hace necesario un cambio de actitudes en las relaciones de género en el ámbito local y global (FOESSA, 2019, p. 3). Este trabajo empieza por la toma de conciencia y cambio de actitudes que posibiliten cambios reales en el plano interpersonal y social, así como un compromiso para terminar con las grandes desigualdades e injusticias internacionales; esto sólo será posible con la superación de la desigualdad y violencia de género.

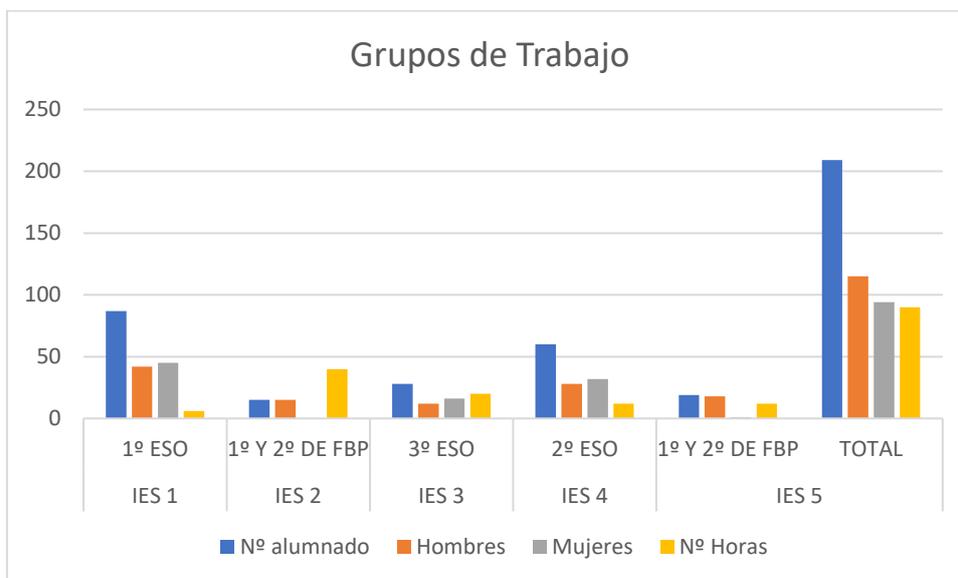
Objetivos

Como objetivo general se destaca trabajar la Educación Global desde el pensamiento crítico, con grupos de adolescentes y jóvenes, tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal.

Entre los objetivos específicos se encuentran mejorar la formación de la juventud andaluza en Educación Global a través de la Pedagogía Crítica y desde la perspectiva de género, a través de talleres de formación, y también, ofrecer a los centros educativos talleres de Educación para el Desarrollo.

Contextualización

El proyecto se ha desarrollado en el marco de la educación formal y no formal, aunque esta experiencia educativa se desarrolla dentro de los centros educativos, con alumnado de entre 12 y 20 años, atendiendo a cursos de ESO y FBP en un total de 5 centros de la ciudad de Granada (según la ley de protección de datos no puedes poner nombres de IES, en todo caso puedes decir de la zona centro de Granada y titularidad).



Se han realizado un total 90 horas de formación, 45 horas de formación sobre equidad de género y detección de distintas formas de discriminación, acoso y violencia hacia las mujeres y otras 45 horas de formación en Educación Global.

Se ha contado con el apoyo de los centros educativos participantes, especialmente con las figuras de las orientadoras educativas y personas que ejercen la jefatura de estudios, para implementar los talleres, adecuando los espacios y tiempos y facilitando la labor de las dinamizadoras en el centro.

Entendemos que nada garantiza más el impacto de los resultados a medio y largo plazo, como el trabajo con las y los jóvenes. Trabajar la educación global, la conciencia crítica y promover su implicación en prácticas solidarias, posibilitará, en un futuro, la creación de una sociedad más justa, solidaria y participativa.

Para ampliar el impacto de la intervención y promover la creación de redes de jóvenes comprometidos con las temáticas del taller, este proyecto pretende formar parte de una intervención más amplia que incluye la realización de las mismas actividades en otras provincias andaluzas, esto posibilitará la relación, comunicación e intercambio del proceso y frutos del aprendizaje entre los y las jóvenes de los grupos de las distintas provincias.

Diseño y desarrollo

El proyecto propone a los y las jóvenes, dejar de ser espectadores/as y ser actrices o actores tanto en el desarrollo del taller como en la propia vida. El objetivo central de la experiencia educativa en Educación Global es fomentar el análisis crítico de la propia realidad, estableciendo interconexiones entre lo local y lo global, y generar así, un compromiso activo por la construcción de un mundo más justo desde nuestra práctica diaria. Partimos de la realidad e intereses de las participantes en el taller, a través de diferentes dinámicas de evaluación inicial y de seguimiento, con ello vamos decidiendo juntas los contenidos a lo largo de todo el taller en base a las motivaciones de las participantes y a las observaciones de la facilitadora. Por lo que las participantes del taller se convierten en sujetos de su propio aprendizaje.

Se propone una metodología basada en la animación sociocultural y en la educación liberadora de Paulo Freire. Ambas disciplinas propician la construcción del saber de manera colectiva a partir de las experiencias y conocimientos previos de las personas que componen el grupo, de

forma que, por sí mismas, puedan llegar a conclusiones sobre su entorno y plantear alternativas transformadoras. Los talleres se desarrollarán desde una práctica participativa y un enfoque socioafectivo.

En cuanto al diseño de las actividades, para elaborar el currículo a desarrollar en los talleres, se han mantenido 10 reuniones con docentes, colectivos de jóvenes y ONGD's, también para acordar el cronograma de actuación con el grupo, así como para ajustar el currículo a trabajar con las personas jóvenes en función de las necesidades o condicionantes del propio grupo.

A través de la evaluación inicial se ha querido conocer el punto del que partimos, a nivel de ideas previas relacionadas con los contenidos conceptuales del taller y los actitudinales, el clima del grupo y valores que lo conforman. Esto se ha hecho mediante una dinámica en la que puedan expresar cómo se sienten antes de comenzar el taller y qué expectativas tienen hacia el mismo, además de un cuestionario simple sobre los contenidos conceptuales. Se ha realizado una evaluación continua tanto de la ejecución del proyecto, como del contenido de los talleres, con la intención de evitar posibles complicaciones y de optimizar el desarrollo de las sesiones formativas. Para la evaluación final usamos el mismo cuestionario que en la evaluación inicial y una dinámica similar para comparar los dos momentos y valorar el logro de los objetivos.

A lo largo de todo el taller, se ha utilizado una ficha de observación para las facilitadoras, donde se han recogido y sistematizado las aportaciones del grupo y su proceso de evolución en cuanto a las actitudes, la participación y la motivación, además de la adecuación de los tiempos y metodologías por parte de las facilitadoras. Esta ficha se ha cumplimentado tras cada sesión para incorporar modificaciones y/o mantener estrategias que funcionan adecuadamente. De igual manera, el contacto constante con el profesorado, nos ha permitido conocer su opinión sobre la idoneidad de las actividades y el propio desarrollo del taller. Al finalizar las distintas etapas de formación, se le pasó al profesorado una evaluación para tener evaluación global de todo el proceso.

En cuanto al desarrollo de las actividades, al ejecutar diferentes talleres con distintos grupos, junto a la metodología participativa de elección de contenidos, se ha desarrollado al principio de cada sesión una actividad explicativa de los contenidos posibles a trabajar, dando lugar a una selección participada de los mismos según los intereses del alumnado.

Para ello se han definido de forma conjunta con el alumnado, a través de fotografías y con el apoyo de la dinamizadora, conceptos como Amor romántico, Lenguaje sexista, Feminismos, Micromachismos, Sexismo, Cosificación de la mujer, etc. Tras haber elegido los conceptos de su interés, desarrollamos las actividades para trabajar dichos conceptos.

La metodología que ha guiado el desarrollo de las actividades ha sido totalmente participativa, permitiendo al alumnado desarrollar sus propios conceptos relacionándolos con su entorno socioafectivo, de forma que la integración de dichos conceptos y sus aplicaciones prácticas se puedan interiorizar de manera cercana y realista. Se han utilizado recursos disponibles que les sean familiares al alumnado, como recortes de revistas, noticias de prensa, canciones actuales, visionados de películas, videos de YouTube, etc. Implementándolos con herramientas lúdicas como Maniquien Challenge, roll playing, dinámicas de ludopedagogía, creaciones y evaluaciones colectivas, juegos de mesa, etc.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Los indicadores establecidos en los procesos de evaluación continua, muestran un balance positivo de las acciones enmarcadas en esta experiencia educativa. Tanto a nivel de contenido,

como en forma de actitudes, las participantes han valorado de forma efectiva los conocimientos y aprendizajes que les han aportado estas actividades.

Tras analizar la evaluación final, se concluye en el fomento de actitudes más críticas frente a las violencias hacia las mujeres, y se corrobora el mayor porcentaje de alumnado que actuaría de forma diferente ante situaciones de violencia y en pro de la igualdad, en comparación a la evaluación inicial. El 100% del alumnado participante asegura que “los talleres de Educación global y equidad de género impartidos por ASPA me están ayudando a conocer las relaciones de género e identificarlas”, el 80% afirma que “pienso que conozco mejor las formas de violencia hacia las mujeres y puedo saber cuándo se produce violencia de género con más facilidad que antes de los talleres” y un 60% cree que “en general, estos talleres me ayudan a cambiar la forma en que me comporto con las mujeres en cualquier lugar y situación.”

Por parte de los equipos educativos de los centros participantes, también se obtiene una buena evaluación de las actividades realizadas, además de haber conseguido por parte de algunas personas docentes, la inclusión de los contenidos y la metodología de las actividades al desarrollo transversal de sus clases, ya que se ha compartido con los/as docentes tanto los materiales, como el fruto del trabajo, lo que les permite conocer al grupo en otras dimensiones e integrar metodologías y contenidos en su desempeño profesional.

Desde la formación teórico-práctica, se han elaborado herramientas creativas de sensibilización por parte del grupo, para que pueda ser compartida en el Centro con el resto del alumnado, o fuera de él, a través del contacto y coordinación establecidos con otros colectivos y ONGD's. Lo que permite una mayor difusión de los aprendizajes desde contextos cercanos y en el grupo de iguales.

Por otra parte, la realización de las actividades conforme a la metodología participativa y la elección de contenidos por parte del alumnado, ha sido un acierto, ya que se ha podido adaptar los temas a tratar al grupo concreto al que iban destinados, lo que resulta en una mejor comprensión del contenido y un mejor análisis de su entorno.

Las conclusiones a las que se llega tras la experiencia educativa de Educación Global y Equidad de Género, valoran el cambio de actitud mostrado por las participantes hacia las violencias de género, además del conocimiento adquirido en la terminología e identificación de estas actitudes para con ellas mismas y hacia las demás personas; valoramos muy positivamente la implantación de este tipo de proyectos en los centros educativos, ya que comportan una metodología participativa y que parte desde las realidades cercanas del alumnado, proyectándose como un método eficaz de educación en valores en la temática de género y educación global.

Existen algunos aspectos mejorables en cuanto al proyecto, como la temporalización del mismo, ya que en las actividades que se han llevado a cabo de forma prolongada, al menos durante un trimestre, los resultados han sido más positivos y los cambios actitudinales se han mostrado eficaces en el largo plazo; por tanto, es recomendable a la hora de organizar acciones de Educación global y Equidad de género tener en cuenta, y siempre que sea posible, la durabilidad de dichas acciones durante el tiempo máximo del curso escolar.

Referencias bibliográficas. (en APA 7ªed solo un apellido o unido por guiones)

Secretaría de Igualdad y contra la Violencia de Género (2022). *Informe sobre violencia de género*. Portal estadístico del Ministerio de Igualdad.

- Delpino-Goicochea, M. (2013). *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2614.8169>
- Díaz-Gorfinkiel, M. y Elizalde-San-Miguel, B. (2019). Análisis sobre desigualdades de género en la sociedad actual. *Fundación Foessa*. <https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/05/1.6.pdf>
- Granda-Cabal, L. y Moral-Jiménez, M. V. (2022). Dependencia emocional, celos románticos y ciberviolencia en parejas jóvenes: vigilancia y control emocional. *Revista Española de Drogodependencias*, 47(3), 36-54. <https://doi.org/10.54108/10022>
- Instituto de las Mujeres. (2022). *Mujeres jóvenes y acoso en redes sociales* (N.º 126).
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2022). *Evaluación del I plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación*.
- Martínez-Lirola, M. (2022). *Construyendo ciudadanía global a través de un proyecto de cooperación de la UA enmarcado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Educación con Perspectiva de Género. El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*. Pp. 406-415. ISBN 978-84-19506-52-8, 406-415.
- Nájera (coord.), I. L. (2022). *Miradas en torno a la educación, lo global/universal y lo político*. Servicios Editoriales / Editorial Balam.

4.2.3 MEYTE:

UN PROGRAMA FEMINISTA CON ADOLESCENTES DESDE UN CENTRO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Mata Codesal, M^a Paloma (Ayuntamiento Los Corrales de Buelna, España); Martínez Gómez, María (Ayuntamiento Los Corrales de Buelna, España)

Resumen

MEYTE es un programa realizado con el grupo de adolescentes del Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia “Estelucas” de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Los Corrales de Buelna (Cantabria) entre enero de 2021 y diciembre de 2022. Su objetivo ha sido trabajar la igualdad de género y prevenir la violencia machista mediante una metodología de Investigación-Acción-Participativa apoyada en el Aprendizaje-Servicio, concretada en cuatro grandes fases: formación, investigación, intervención y difusión.

Durante la formación se han trabajado conceptos relacionados con el feminismo. La puesta en práctica de conocimientos ha dado lugar a la fase de investigación y análisis del propio municipio. El diseño y ejecución de diferentes intervenciones es el resultado de la necesidad detectada de crear acciones comunitarias que contribuyan a la igualdad de género, siendo la difusión la que ha permitido dar a conocer la transformación e impacto entre sus participantes y su entorno más cercano.

Palabras clave: Feminismo, Adolescencia, Aprendizaje-Servicio, Investigación-Acción-Participativa, Intervención Comunitaria

Introducción

Tal y como está ampliamente reconocido, la violencia machista es la expresión más extrema de los estereotipos sexistas basada en el dominio del hombre sobre la mujer y representa una violación del derecho a la integridad física y psicológica (ONU, 1995; Ley Orgánica 1/2004; Pacto Estado, 2019) que prevalece a nivel mundial no siendo específica de ningún sistema político o económico en particular (Sardinha et al., 2022).

En nuestro país, los datos ponen de manifiesto, que la violencia machista continua muy presente. En este sentido, la Macroencuesta de violencia contra la mujer (2019) indica que el 19.3% de las mujeres jóvenes han sufrido violencia física y/o sexual por parte de alguna pareja, el 46.1% de las mujeres jóvenes reconoce que ha sufrido algún tipo de violencia psicológica, y el 80.8% de estas mujeres que han sufrido violencia (física, sexual, emocional o miedo) reconocen que estos episodios les han producido alguna consecuencia psicológica. Además, el 24.5% de las mujeres jóvenes no han podido acudir a su lugar de trabajo/estudio debido a estos episodios de violencia de sus parejas. El 26.2% de mujeres entre 16 y 24 años han sufrido en alguna ocasión acoso reiterado (el 13% antes de cumplir los 15 años). Por otro lado, el XIII Informe anual del observatorio estatal de violencia sobre la mujer (2019) indica que la edad media de las menores afectadas por situaciones de violencia de género es de 15.9 años, siendo de 10.1 años la media de edad en el caso de niños y niñas que se

encuentran en entornos de violencia. Asimismo, los datos del teléfono ANAR reflejan que, del total de llamadas recibidas en 2019, el 13% representa violencia de género contra una menor siendo el 87%, por violencia de género en el entorno familiar. Pero si analizamos los datos que hacen referencia a los agresores, podemos afirmar también la preocupación y necesidad de trabajar con edades cada vez más tempranas para prevenir que se conviertan en futuros agresores; entre 2003 y 2019, 14 agresores tenían menos de 21 años.

Desgraciadamente la violencia machista es una realidad que se inicia a edades muy tempranas a pesar de ser totalmente contraria a la protección de los derechos humanos. El arraigo social del modelo de dominio y el mecanismo de subordinación que supone la desigualdad por cuestión de género es un estigma fácilmente identificable por estereotipos y actitudes ante la violencia machista (Díaz-Aguado & Martínez-Arias, 2015) y al que debemos continuar haciendo frente (Pacto de Estado, 2009). Una de las variables usada para explicar cómo es posible reproducir o cambiar las tradicionales diferencias de poder es la mentalidad que se evalúa mediante creencias que justifican las diferencias (Díaz-Aguado & Martínez-Arias, 2015). En este sentido, es sabido que las intervenciones orientadas a la superación de estereotipos de género son capaces de generar un impacto positivo en las creencias que apoyan la diferencia de poder entre hombres y mujeres (Heise, 2011). Si además aprovechamos la etapa de la adolescencia para trabajar dichas creencias y cuestionarlas, podremos hacer tambalear los cimientos de la sociedad patriarcal en la que vivimos, evitando que, por un lado, los hombres no se conviertan en “el hombre que no deberíamos ser” (Salazar, 2018) y, por otro lado, las mujeres reduzcan sus posibilidades de sufrir violencia machista. Contra mayor información y capacidad crítica tenga la juventud, más capacidad de protección tendrá frente a este tipo de violencia. Éste es el origen de **MEYTE**, un programa muy completo en términos feministas, en el que se trabaja desde el ámbito teórico hasta la aplicación práctica, reflexionando, debatiendo, proponiendo y ejecutando intervenciones comunitarias que apoyan el feminismo.

Objetivos

2.1 Objetivos Generales

- Impulsar un programa de promoción del desarrollo personal y social
- Fomentar la igualdad de género para ayudar a prevenir la violencia machista

2.2 Objetivos Específicos

- Formar en conocimientos feministas
- Detectar situaciones de desigualdad de género en diferentes contextos de la sociedad y, específicamente, del municipio proponiendo alternativas que compensen la discriminación actual
- Reconocer y poner en valor el papel de la mujer no solo de la sociedad en general, sino también en el entorno más cercano apoyando la creación y visibilización de mujeres referentes
- Trabajar de forma transversal aspectos relacionados con competencias tanto individuales como sociales y académicas

Contextualización

La Red de Centros de Día de Atención a la Infancia y Adolescencia (CDIA), dependientes del Instituto Cántabro de Servicios Sociales, son creados, según la Ley Orgánica 2/2007, de 27 de marzo, de derechos y servicios sociales, como un servicio garantizado para apoyar a familias en las necesidades de cuidados, supervisión y educación. Asimismo, el Proyecto Marco (2009) que regula esta Red, marca que el trabajo educativo debe basarse en la implementación de diferentes programas. Concretamente, desde que el CDIA “Estelucas” del Ayuntamiento de Los Corrales de Buelna abrió sus puertas en 2011, sus educadoras sociales no solo han observado la necesidad de hacer frente a creencias y comportamientos en sus personas usuarias que contribuyen a perpetuar la violencia machista, sino que también se hace muy necesario realizar este tipo de programas como apoyo específico a situaciones familiares de violencia machista que incluyen medidas concretas de protección (Ley Orgánica 1/2004). De hecho, en 2014, ya se crea un programa de Aprendizaje-Servicio específico en esta materia (Fernández, A. Mata, P. 2014).

El perfil de personas que han participado en **MEYTE** ha sido adolescentes entre 12 y 18 años residentes en Los Corrales de Buelna que, a lo largo de 2021 y 2022, han acudido al recurso con derivación de Servicios Sociales. A lo largo de este tiempo se han producido incorporaciones nuevas al recurso y a **MEYTE**, del mismo modo que ha habido adolescentes que han dejado de acudir abandonando el programa, destacando así la inestabilidad del grupo.

Diseño y desarrollo

El hecho de desarrollar un programa con adolescentes conlleva tener en cuenta determinadas dificultades inherentes a la propia etapa; si además forman parte del sistema de protección, los factores que influyen en su implicación y participación dependerán no solo de la situación personal, familiar o social sino también de las características del propio sistema y, por tanto, las dificultades pueden incrementarse en gran medida. Es por ello que, para llevar a cabo **MEYTE**, se consideró la Investigación-Acción-Participativa como una metodología que, apoyada en el Aprendizaje-Servicio, ha permitido a todas las personas tener su lugar favoreciendo la reflexión y cooperación grupal, la participación activa, el trabajo en red y la búsqueda de la transformación social (Ander-Egg, 1990; Aramburuzabala, 2018). Del mismo modo, la flexibilidad metodológica ha generado gran permeabilidad dando lugar a diferentes fases durante el desarrollo, abiertas y no siempre lineales en el tiempo. Dichas fases han sido las siguientes:

- **Formación:** realizada de enero a mayo de 2021, en la que las educadoras sociales, a través de diferentes herramientas trabajaron contenidos sobre feminismo. En los meses de marzo y abril de 2022 se realizó una **re-formación** con dos objetivos: afianzar contenidos y formar a aquellas personas que se habían incorporado más tarde al programa
- **Investigación:** llevada a cabo entre mayo y junio de 2021. Su objetivo fue poner estos conocimientos en práctica, analizando su municipio con perspectiva de género, centrándose sobre todo en el nombre de las calles.
- **Intervención:** acciones ejecutadas entre los meses de junio de 2021 a marzo de 2022 con diferentes líneas de actuación:
 - o Crear el ‘Aula Malala’ en el CDIA
 - o Visibilizar y reconocer el papel de la mujer en la sociedad.

- Se eligieron a 35 mujeres **MEYTE**, se escribieron sus historias y se las asignó un banco en el municipio a modo de reivindicación y protesta por la ausencia de mujeres en el nombre de las calles del municipio. Además, se nominó a cuatro de ellas al premio Onda Cero Cantabria. También se creó un blog para colgar todas estas historias: <https://programameyte.blogspot.com>
 - Se ofreció la posibilidad a la ciudadanía de colaborar enviando historias de mujeres
- **Difusión:** finalmente, a partir de marzo y hasta diciembre de 2022, el objetivo de esta fase fue dar a conocer este programa y a sus mujeres **MEYTE**, para ello se realizaron diferentes intervenciones:
 - Crear charlas y diferentes rutas **MEYTE**
 - Crear un Instagram: **@programa_MEYTE**
 - Realizar diferentes actos públicos en el municipio: por el 8-M y el 27 de julio
 - Intervención comunitaria por el 25-N de 2022: *“Morado o Negro; tú eliges el camino”*.
 - Crear el Pack **MEYTE**, compuesto por:
 - Diccionario feminista (incluye come cocos)
 - Cuaderno con las historias de las mujeres **MEYTE**
 - Mapa-callejero
 - Juegos: MemoMEYTE y MEYTEST
 - Chapa
 - Marcapáginas
 - Crear, actualizar y publicar material **MEYTE** gratuitamente en el blog: <https://programameyte.blogspot.com>
 - Participar en medios de comunicación:
 - Radio Valle de Buelna
 - Radio Onda Cero Cantabria
 - Revista Valle de Buelna
 - Periódico regional El Diario Montañés

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

La evaluación de este programa se ha realizado en diferentes momentos:

- **Evaluación inicial**, con un cuestionario sobre contenidos al inicio de la fase de formación
- **Evaluación intermedia**, mediante la observación directa de las educadoras sociales de aspectos como participación, implicación, cohesión grupal, interés... además de un registro de cada sesión. Al finalizar la fase de intervención, las personas participantes han realizados diferentes evaluaciones:
 - *Cuestionario*
 - *Grupo de discusión* complementario al cuestionario. Se recogían aspectos como la preparación y experiencia en el 8-M, la intervención, así como competencias/habilidades individuales que **MEYTE** les hubiera aportado hasta ese momento

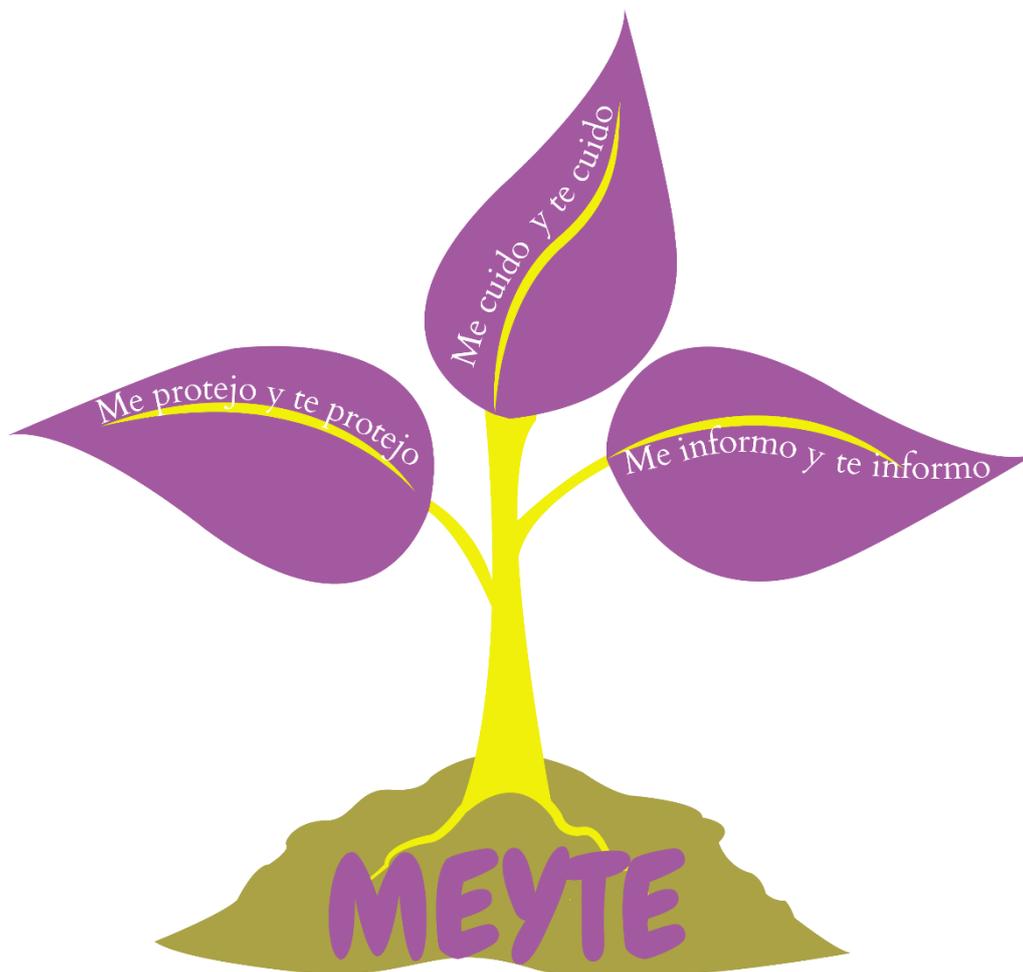
Durante el desarrollo del programa se han llevado a cabo evaluaciones específicas de las diferentes intervenciones comunitarias:

- *Buzón de sugerencias*. Para que, las personas participantes en el 8-M, pudieran valorar éste y hacer llegar sus comentarios
- *Cuestionarios de evaluación de rutas y charlas MEYTE* para participantes y puesta en común del equipo MEYTE sobre sus puntos fuertes y aspectos a mejorar
- **Evaluación final** que ha constado de varias partes:
 - *Cuestionario final* de la fase formativa
 - *Evaluación y reflexión final* por escrito del grupo de adolescentes que formaban MEYTE en diciembre de 2022
 - *Video* con experiencias de participantes en alguna ruta o charla de MEYTE: <https://www.youtube.com/watch?v=WtASlj0eJ3w>
 - *Video* con experiencias del equipo MEYTE: <https://www.youtube.com/watch?v=iVNBgeLOiAg>
 - *Video* con experiencias de mujeres MEYTE: <https://www.youtube.com/watch?v=V072aZ7VQBE>

Como **resultados principales** del programa podemos extraer los siguientes:

- Ha aumentado notablemente el nivel de *conocimientos* de todo el grupo sobre feminismo. Además, se han podido trabajar otros aspectos, tan importantes en un recurso como éste, como la autoestima, la higiene, la integración comunitaria, la responsabilidad, el trabajo en equipo, el esfuerzo...
- El propio grupo de adolescentes es consciente del *cambio significativo* que les ha supuesto MEYTE, no solo a nivel de conocimientos, sino también de habilidades sociales y personales
- La *metodología* utilizada en las diferentes partes del programa obtiene notas medias muy altas. Por lo que se deduce que, la forma de trabajar, la participación del grupo, la duración o la actividad en general son *aspectos fuertes* del programa
- Evaluaciones excelentes en todas las *acciones* que han formado la difusión del programa: rutas, charlas, actos públicos...
- Es un programa fácilmente *replicable*
- La alta calidad y disponibilidad gratuita de todos los *materiales* elaborados que se pueden encontrar en el blog de MEYTE
- El *impacto* en la comunidad, no solo en su propio municipio
- El *trabajo en red* generado

En cuanto a los **aspectos a mejorar**, algunos, como los relacionados con los contenidos, se han ido solucionando a lo largo del tiempo. En el caso de las actividades planteadas, algunas no han funcionado tan bien como se esperaba, por ejemplo, el tendal feminista o el escape room virtual. También mejorable haber conseguido mayor capacidad crítica del grupo en relación al análisis del municipio con perspectiva de género y a su implicación en las propuestas de intervención. Otro punto a mejorar, está relacionado con la falta de constancia en la participación y, en ocasiones, el nivel de compromiso de alguna de las personas del Equipo MEYTE; en este caso hay que ser conscientes del perfil de personas usuarias de este recurso, mencionado anteriormente.



Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, Ezequiel. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Lumen Hmanitas.
- Aramburuzabala, P. (2018). ¿Por qué funciona el Aprendizaje-Servicio? En C. Naval & E. Arbués (Coords.), *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp. 77-96). Eunsa.
- Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género. (2019). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género.(2019). *XIII Informe anual del observatorio estatal de violencia sobre la mujer 2019*. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España. [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/XIII Informe 2019.htm](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/XIII_Informe_2019.htm)
- Díaz-Aguado, M.J. & Martínez-Arias, R. (2015). Types of adolescent male dating violence against woman, self-esteem and justification of dominance and aggression. *Journal*

of *Interpersonal Violence*, 30(15), 2636-2658.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260514553631>

Dirección General de Políticas Sociales. (2009). *Centro de Día. Proyecto Marco*. Consejería de Empleo y Bienestar Social. Gobierno de Cantabria.

Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de violencia de género. Congreso + Senado (2009). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. Gobierno de España.
<https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/>

Fernández, A. & Mata, P. (2014). Aprendizaje-Servicio para la promoción de la igualdad y la prevención de la violencia de género.

Heise L. (2011). What works to prevent partner violence? An evidence overview. Strive: Tackling the structural drivers of HIV. <http://strive.lshtm.ac.uk/resources/what-works-prevent-partner-violence-evidence-overview>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, sobre Integración de Medidas contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, 29 de diciembre de 2004.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>

Organización de Naciones Unidas (ONU). (1995). *Declaración de Beijing. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres*. A/CONF. 177/20.
<https://www.un.org/womenwatch/confer/beijing/reports/platesp.htm>

Salazar, O. (2018). *El hombre que no deberíamos ser*. Planeta.

Sardinha, L.; Maheiu-Girox, M; Stöckl, H; Meyer, S.R; García-Moreno, C. (2022). Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. *The Lancet*. 399(10327), 803-813.
[https://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(21\)02664-7/fulltext](https://www.thelancet.com/article/S0140-6736(21)02664-7/fulltext)

4.2.4 LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Aparicio Gambín, Angela (Amaltea Consultoría en Igualdad, España); Artiaga Mateos, Jennifer (Amaltea Consultoría en Igualdad, España); Orts Bernabeu, Laura (Amaltea Consultoría en Igualdad, España); Martínez Fernández, Virginia (Amaltea Consultoría en Igualdad, España)

Resumen y palabras clave:

En este trabajo se parte de la educación formal como dimensión formativa estructurada. La misma sirve como referencia en la práctica coeducativa suponiendo un ejercicio reglado de acuerdo con el compromiso que las instituciones públicas contraen con respecto a la igualdad de trato y oportunidades. Si bien desde la educación no formal se puede presuponer un tratamiento de competencias profesionales similar, se encuentran vacíos significativos en materia de igualdad.

En la práctica educativa no se aplican los mecanismos necesarios para fomentar relaciones igualitarias. Esto conlleva una incidencia negativa en las poblaciones para quienes, en su mayoría, van dirigidas las actividades de ocio y tiempo libre, esto es, actividades educativas no formales orientadas a la infancia.

En este sentido, urge establecer criterios y requerimientos equiparables para ambos tipos de modelos educativos, y que aun cuando se ejerzan desde distintos ámbitos (público/privado), respondan en última instancia, a un modelo de transmisión de valores socialmente responsables.

Palabras clave: educación no formal; coeducación; igualdad.

Introducción

En la educación formal se requieren competencias formativas específicas en materia de igualdad, y más concretamente, experiencias coeducativas contrastables por algún organismo público, encontrándose escasas referencias que representen una relación clara de requisitos por parte de la educación no formal.

En este sentido, sólo parte de las ofertas coeducativas publicadas, solicitan que el personal a cargo de las actividades de ocio y tiempo libre, dispongan de nociones en materia de igualdad de género, si bien, la acreditación de las mismas puede suponer una valoración complementaria, especialmente cuando se trata de temáticas relacionadas con la prevención de violencia de género en edades tempranas y/o relaciones afectivo-sexuales en el período de infantil y primaria.

Por tanto, si la relación de requisitos educativos no sigue los mismos parámetros en la educación no formal se dará la posibilidad de que se pueda llevar a cabo una interpretación individual y errónea de lo que suponen las prácticas educativas (Delgado, 2015), quedando el trabajo en igualdad de género sujeto a la voluntariedad por parte de las entidades educativas del ocio y tiempo libre.

A modo de prevención de posibles abordajes que contravengan los principios democráticos de igualdad, diversas autoras como Ángeles Rebollo (2010) observan que la implementación de

estrategias feministas en el marco de la educación tanto formal como no formal, puede suponer un importante catalizador en la reversión de jerarquías (socialización diferenciada). A este respecto, la propuesta coeducativa, especialmente en entornos no formales, supone una oportunidad para profesionalizar al personal educador, y generar de forma progresiva, más espacios aptos para la socialización igualitaria, fomentando así la superación de condicionantes culturales tradicionales que continúan limitando la identidad y autonomía de la población joven, y muy particularmente, la de las niñas y mujeres.

Objetivos

- Contextualizar la realidad de la educación no formal en materia de coeducación.
- Fomentar la coeducación en la educación no formal.
- Visibilizar la carencia formativa.
- Plantear propuestas de mejoras para ampliar los recursos formativos existentes en la educación no formal.

Contextualización

Esta propuesta parte de una experiencia previa en la que se solicitó formación en igualdad a título individual para formar a monitoras y monitores, lo que indica que hay una carencia de formación en igualdad en este ámbito y, en específico, en el contexto de las actividades no regladas.

Cabe destacar que, aunque haya una especialización técnica en igualdad y, a su vez, acreditada como una formación formal, no se ha considerado la presencia de formación en igualdad como requisito esencial en el ámbito de las actividades dedicadas al tiempo libre.

Por lo tanto, se propone proporcionar la formación específica en coeducación, con el fin de llenar esa brecha formativa y así dotar a las personas responsables de estas actividades extraordinarias con las herramientas necesarias para fomentar la igualdad y prevenir la discriminación en las niñas y niños. Se trata de unas medidas fundamentales y necesarias para garantizar que las actividades de tiempo libre dirigidas en la infancia sean inclusivas y respetuosas para todo el mundo por igual.

En conclusión, con esta propuesta se busca visibilizar las diferencias que hay en los requisitos entre la educación reglada y la no reglada ya que se aprecia cómo en la educación formal sí están establecidas estas bases y, además, con un carácter obligatorio, mientras que en la educación no formal no se ha determinado ningún requisito de estas características.

Diseño y desarrollo

La experiencia surge del interés de un ayuntamiento en formar al personal contratado para la dinamización y gestión del tiempo libre de los niños y las niñas que desean ir a las escuelas de verano de este municipio.

Es el propio departamento del ayuntamiento que se dedica a este recurso el que tiene el interés y la iniciativa en que sus personas empleadas, con edades entre veinte y veinticinco años, tengan un mínimo conocimiento y recursos en coeducación. Por ello, se decide la contratación de una

formación en coeducación por una persona especializada, destinada a las personas que van a trabajar en el tiempo libre o no formal de los niños y las niñas.

La formación se desarrolla en dos sesiones de 3 horas cada una, en días diferentes, una de las cuales se destina a dotar de conocimientos previos y la otra sesión a plasmar estos conocimientos mediante materiales prácticos a desarrollar con los niños y las niñas.

En la primera sesión se imparten conocimientos como conceptos previos de género y sexo, roles de género, estereotipos, etc., destinando un punto de la formación a darle la importancia a por qué es necesario sensibilizar en igualdad, tratando la identidad personal autónoma, la adquisición del análisis crítico y la resolución pacífica y dialogada del conflicto. También se trata la prevención de conductas sexistas y el trato igualitario del lenguaje que se emplea.

En la segunda sesión, se desarrolla la parte práctica, plasmando los conocimientos teóricos impartidos en la primera sesión en estrategias para utilizar un lenguaje inclusivo y juegos y dinámicas para trabajar la igualdad. Estos juegos y dinámicas se separan en dos franjas de edad, las destinadas a edades entre tres y seis años, y edades entre siete y doce años, ya que son los intervalos en que se va a trabajar.

La metodología empleada en esta sesión se centra en el desarrollo de actividades que después van a ser realizadas por los niños y las niñas, dotando de herramientas para detectar posibles conductas o roles sexistas y como consecuencia de ello, herramientas en prevención y promoción de la coeducación desde las primeras edades de la infancia.

El desarrollo de estas actividades prácticas se lleva a cabo mediante el trabajo en grupos, donde se otorga el material a trabajar en equipo para la puesta en común posterior, mencionando conductas o actitudes sexistas que se han detectado y las pautas que se deben de emplear para que no se reproduzcan.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Pese a que no se aplicó ninguna prueba objetiva de medición de resultados, la persona responsable del desarrollo de las escuelas de verano y de los/as profesionales que realizaron las actividades, comunicó que el resultado fue satisfactorio.

Del mismo modo, se detectó implicación del personal de ocio y tiempo libre en las actividades, mediante su participación e interés mostrado. Estas personas manifestaron explícitamente la gratitud de poder disponer de recursos para llevar a cabo las actividades y que tuvieran un buen impacto entre los niños y niñas. Tal y como se comunicó a la docente, a través de la formación recibida les resultaba más sencilla la detección de conductas discriminatorias, disponiendo a su vez de los materiales y herramientas para intervenir cuando estas fueran identificadas.

Por tanto, se hace visible que, a través de la experiencia citada, esta formación en la educación no reglada resulta necesaria y debería contener un carácter obligatorio y transversal, puesto que muestra grandes beneficios tanto para el grupo destinatario como para las personas que ejercen profesionalmente. No podemos exigir la coeducación como parte intrínseca de la educación y dejar de lado la formación no formal, si esta también forma parte de los pilares de la educación general.

Por todo esto, y siguiendo las consideraciones de Marina Subirats (2010) al respecto no sólo de la reversión de la estructura formal de la escuela sino también de su *ideología y prácticas*, se propone asumir un cambio en los requerimientos de la formación no formal, a través de la introducción de prácticas en materia de igualdad que resulten asequibles para las niñas y los

niños, y que permitan progresivamente la incorporación de competencias profesionales que garanticen la igualdad de género, así como reduzcan todo tipo de desigualdades y violencias contra las mujeres desde las primeras etapas educativas.

Referencias bibliográficas

- Ayuntamiento Benissa (Noviembre 9, 2022). Expediente 3819/2022/G0049. *Contratos de servicios*. Consultado el 26/04/2023. Disponible en: <https://contrataciondelestado.es/wps/wcm/connect/efa87ac7-ae3f-4cdf-9f68-98a326a743ca/DOC20221109105110ppt.pdf?MOD=AJPERES>
- Delgado, Gabriela (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Revista Península*, 2, 35-41. Consultado el 21/04/2023. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3583/358340293002.pdf>
- Ferrer, Victoria & Bosch, Esperanza (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17, 118. Consultado el 21/04/2023. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350008>
- Instituto de las Mujeres (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, Madrid: Ministerio de Igualdad, 77. Consultado el 21/04/2023. Disponible en: <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 29 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. Consultado el 20/04/2023. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 31 de marzo de 2022, 1 a 75. Consultado el 20/04/2023. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>.
- Rebollo, Ángeles (2010). Perspectivas de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo. En *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, a pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz* (pp. 11-32). Madrid: ACNUR. Consultado el 26/04/2023. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8165416>

Subirats, Marina (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 156-157. Consultado el 21/04/2023. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518>

4.2.5 IMPACTO DEL GÉNERO EN EL DESARROLLO DE LAS PROFESIONES DE CUIDADOS: A PROPÓSITO DE LA CONCILIACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD DE LAS ENFERMERAS ESPAÑOLAS

Henar Usanos Álvarez, (FUDEN, España); Amelia Amezcua Sánchez (FUDEN, España)

Resumen y palabras clave:

A lo largo de la historia la división sexuada del trabajo ha determinado qué trabajos son considerados femeninos y cuales masculinos.

La enfermería es un ejemplo claro de ello, profesión históricamente asociada a la mujer debido a su rol centrado en los cuidados, así como la conciliación y en cómo esta división sexuada del trabajo de cuidados desdibuja la delgada línea entre cuidar dentro y fuera del horario laboral.

Se creó dentro de la plataforma virtual de educación no formal en salud FUDEN Inclusiva un conjunto de tres cursos donde abordar este complejo escenario, creando además una comunidad virtual en la que reflexionar acerca de la necesidad de la perspectiva de género en las políticas en salud. 1140 matriculados con valoraciones y aportaciones muy positivas evidencian la necesidad una educación en género en el ámbito de la salud que ponga a los cuidados en el valor social que merecen.

Palabras clave: *Enfermería, género, conciliación, corresponsabilidad*

Introducción

Dentro del sistema patriarcal la categorización de los roles atribuye una serie de características a cada uno de los actores sociales: hombres y mujeres que en un mismo escenario asumen como natural un orden determinado de las cosas y de su papel en la obra.

La división sexuada del trabajo se ha ido creando así a lo largo de la historia en base a esa construcción social en la que las imágenes y símbolos de los diferentes roles sociales, han determinado qué trabajos eran considerados femeninos y cuales masculinos. El acto de cuidar se ha asociado a lo largo de los tiempos con el género femenino, un rol circunscrito al ámbito doméstico, lo que ha supuesto una infravaloración público-social-productiva del trabajo realizado por las mujeres. (García, 2004)

La enfermería como un ejemplo claro, cuyo rol centrado en los cuidados ha sido históricamente asociado a la mujer, ha hecho que su reconocimiento y autonomía no termine de materializarse; se trata de un desarrollo que impregna así a todos los estamentos de la profesión, desde el nivel organizativo o de la gestión hasta la propia relación de poder con otros profesionales sanitarios, todos estos condicionantes sirven de premisa para conocer las características de la enfermería actual, como disciplina científica y sus dificultades para un desarrollo profesional independiente. (Carrasco, 2012)

Donahue (1985, como ya citó Robinson, 1946, p.VII) refiere que: “La enfermera es el espejo en el que se refleja la situación de la mujer a través de los tiempos”, iniciándose así un debate que ha ido dibujando la historia de la enfermería moderna y cómo esta se ha visto influenciada por los movimientos feministas. (Chamizo, 2004)

La feminización de determinadas profesiones se interrelaciona con otra esfera incluida dentro del rol de la mujer como es la conciliación. En términos de igualdad, el género resulta como variable clave para la exposición a condiciones más negativas y precarias, con peores remuneraciones y escaso reconocimiento social de esos espacios laborales que ocupan, en este caso mayoritariamente las enfermeras. (Amezcuca, 2022)

Conciliar, por tanto, lleva implícito la palabra renuncia, siendo una vez más las mujeres las que desdibujan la delgada línea entre cuidar dentro y fuera del horario laboral para poder asumir las altas cargas que implican los cuidados, todo ello a expensas de alguna de las esferas vitales: la personal, la familiar o laboral. (Rodríguez-Novo 2022)

De esta manera la dimensión de género, como variable intrínsecamente humana e íntimamente ligada a la salud, afecta de manera paradójica a la enfermería. Por un lado, como mujeres mismas, al igual que al resto de la sociedad, y por otro como agentes de salud. Esto hace necesaria aún más si cabe una formación que pueda combatir las diversas desigualdades a las que doblemente se enfrentan. (Alvarez, 2019)

Objetivos

Facilitar el acceso a una educación para el desarrollo y la ciudadanía con perspectiva de género, inclusiva y universal.

Ofrecer las herramientas conceptuales y analíticas para reconocer la importancia del género como determinante de la salud de las mujeres, de las mujeres trabajadoras y del desarrollo laboral y vital las enfermeras, fuerza laboral en salud mayoritaria y actriz clave de la economía de los cuidados

Contextualización

Fuden Inclusiva es una plataforma virtual de educación no formal online en abierto, enfocada en el life long learning y just in time. Con el objetivo de democratizar el acceso a una formación en salud de calidad, basada en la evidencia en el marco de los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La experiencia educativa se articula con otras tres dimensiones de la educación para el desarrollo y la ciudadanía: la investigación, la sensibilización y la incidencia política, y se enmarca en campañas a nivel nacional e internacional. Está categorizada por los ODS. En cuyo eje central se encuentran: ODS.3 Salud y bienestar; ODS4. Educación de calidad; ODS5. Igualdad de género. Aunque prima la visión enfermera y siempre basada en la evidencia científica, el acceso es libre pudiendo cualquier persona realizar los diferentes cursos.

La formación está fundamentada en cursos en formato NOOC (Nano Open Online Course) y MOOC (Massive Online Open Course) de duración variable; los NOOC cuentan con 5 horas de duración mientras que los MOOC suponen una formación de 25 horas. Se componen de píldoras formativas sustentadas en videoformación y recursos didácticos visuales e interactivos de ejecución sencilla, es el alumnado quien puede dirigir cuándo y cómo realizar, además se abre a su disposición una comunidad virtual donde pueden compartir conocimientos y experiencias. Al finalizar cada uno de los cursos, cada persona matriculada obtiene lo que se conoce como, insignia digital, Open Badges, que certifica su realización y el compromiso con el contenido del curso en particular y con el ODS en general.

La educación no formal ofrecida en FUDEN Inclusiva no solo a los profesionales sanitarios sino de la población en general, permite el impulso de las capacidades individuales y colectivas ofreciendo contenidos basados en la última evidencia y validados culturalmente, frente a la ingente “infoxicación” actual que en muchos casos produce precisamente el efecto contrario de desinformación. Pero además del aumento de conocimientos, incide en la concientización, comprensión de los problemas de las personas y orienta a la acción.

Diseño y desarrollo

El día 8 de marzo se conmemora el Día Internacional de la Mujer, un día en el que se pone de relieve la brecha social y se aboga por una igualdad real, en ese mismo mes en 2018, se declaró el día 23 como Día Nacional de la Conciliación y la Corresponsabilidad. Sendos días convierten a marzo en un mes de reivindicación y de alzamiento de voz frente a las desigualdades a las que las mujeres se deben enfrentar solo por el simple hecho de serlo.

Se ofertó así en este marco dentro de la plataforma de formación online FUDEN Inclusiva tres cursos, dos NOOC y un MOOC:

El NOOC Impacto del género en el desarrollo de la enfermería, cuyo lanzamiento se realizó coincidiendo con el Día internacional de la mujer, el 8 de marzo y en el que se incluía además de las píldoras de aprendizaje el documento de estudio: Herramientas para el ejercicio profesional con perspectiva de género de Rosa María Martínez. También el programa de entrevistas: Yo te cuido, tú me inspiras en el que diferentes profesionales de enfermería con amplia trayectoria en el sector desarrollan en forma de tertulia un debate sobre género, salud y los profesionales sanitarios. Además de dos infografías: Micromachismos y Socialización del género y las consecuencias negativas para las mujeres:

<https://www.fuden.es/fuden-inclusiva/project/impacto-del-genero-en-el-desarrollo-de-la-enfermeria/>

El NOOC Conciliación enfermera en la sociedad postpandemia, ¿derecho o privilegio? se lanzó el día 23 de marzo, en él se incluía la Jornada del 23 de marzo. Día de la Conciliación, dentro de la campaña Yo te cuido, tú me cuidas. Dentro de este curso se desarrollaban además del estado de las políticas de conciliación en España, los resultados del estudio de investigación, el Barómetro enfermero-FUDEN referente a la conciliación enfermera:

<https://www.fuden.es/fuden-inclusiva/project/conciliacion-enfermera-en-la-sociedad-postpandemia-derecho-o-privilegio/>

Y como punto final el MOOC Lecciones aprendidas en el mes de la mujer: enfermería, igualdad, conciliación y corresponsabilidad, en este curso se pone a disposición del alumno un conjunto de recursos que se centran en la corresponsabilidad social en cuanto a género y conciliación se refiere. Dentro de esos recursos cabe destacar además de la videoformación y la compilación de materiales, las infografías Genera evidencia con perspectiva de género y Voluntariado con perspectiva de género:

<https://www.fuden.es/fuden-inclusiva/project/lecciones-aprendidas-en-el-mes-de-la-mujer-enfermeria-igualdad-conciliacion-y-corresponsabilidad/>

Las tres formaciones están disponibles durante dos meses desde su lanzamiento.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

A fecha de la presentación de este artículo se contabilizó el número de matrículas que habían participado en las diferentes formaciones, obteniendo así las siguientes cifras:

En el NOOC Impacto del género en el desarrollo de la enfermería, los alumnos sumaron 690 inscritos, los foros abiertos dentro de la comunidad virtual fueron 43 y la encuesta de satisfacción enviada por 140 alumnos dio una media de 4,57 sobre 5.

El NOOC Conciliación enfermera en tiempos post pandemia, ¿derecho o privilegio? contó con 125 alumnos, los foros abiertos dentro de la comunidad virtual fueron 9 y la encuesta de satisfacción enviada por 15 alumnos dio una media de 4,57 sobre 5.

El MOOC Lecciones aprendidas en el mes de la enfermería contó con 325 alumnos, un número de 23 foros abiertos en la comunidad virtual y una evaluación media en la encuesta de satisfacción enviada por 51 alumnos de 4,53 sobre 5.

Los comentarios positivos añadidos a las buenas valoraciones de las diferentes encuestas de satisfacción, así como los debates generados en los foros donde los propios alumnos reflexionaban sobre la necesidad de tomar conciencia y comenzar una desconstrucción de los estereotipos que marcan un ejercicio profesional sesgado por el género; reflejan la necesidad de formación e información ya no sólo a nivel de la práctica enfermera en sí misma, sino también en el propio desarrollo de la profesión.

Se objetiva así la demanda de una educación en género e igualdad en el ámbito de la salud, que considere a las enfermeras como ciudadanas de pleno derecho respecto al equilibrio entre lo personal y lo laboral; respecto a su autocuidado y cuidar a los demás; respecto a su desarrollo profesional; para que, en definitiva, los cuidados se pongan en valor y ocupen el lugar principal que merecen, en el sistema de salud y en la sociedad.

El paternalismo con el que se ha tratado a lo largo de los años a la profesión enfermera ha limitado su desarrollo profesional con la autonomía y competencia que le debería ser propia, devaluando así su aportación a la salud de las personas, su trabajo de cuidados, y, en consecuencia, su remuneración. Una discriminación aplicada a todas las profesiones feminizadas, sobre todo, a las de cuidados y cuyo reconocimiento social ha ido y va ligado a la historia de la mujer.

La formación con y en perspectiva de género debe ser estar presente no solo en los estudios de postgrado sino desde pregrado, una formación continua en los que la visión social del género impulse la transformación estructural necesaria.

Referencias bibliográficas.

Álvarez Terán R. (agosto 2019) El género y la enfermería. Estado de la cuestión. *RqR*

Enfermería comunitaria (Revista de SEAPA). 7 (3): 18-27.

<https://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/11966>

Amezcu Sánchez A., Conejo Pérez N., González López C. (2022) Situación de los profesionales de enfermería durante la pandemia respecto a la

conciliación personal, familiar y laboral desde una perspectiva social y política. *Nure Investigación*; 19 (118).

<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/2296/1011>

Carrasco Acosta, M.C., Márquez Garrido, M. y Arenas Fernández, J. (2012). Antropología-enfermería y perspectiva de género. *Cultura De Los Cuidados*, (18), 52–59.

<https://doi.org/10.14198/cuid.2005.18.09>

Chamizo Vega, C. (2004). La perspectiva de género en Enfermería: comentarios y reflexiones. *Index de Enfermería*, 13(46), 40-44. [http://dx.doi.org/10.4321/S1132-](http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962004000200008)

[12962004000200008](http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962004000200008)

Donahue, M. P. (1985) *Historia de la Enfermería*. Doyma,

García Bañón, A.M., Sainz Otero, A. y Botella Rodríguez, M. (2004). La enfermería vista desde el género. *Index de Enfermería*, 13(46), 45-48. [http://dx.doi.org/10.4321/S1132-](http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962004000200009)

[12962004000200009](http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962004000200009)

Rodríguez-Novo, Y.M., Rodríguez-Novo, N., Novo-Muñoz, M. M., Ortega-Benítez, A. M. y Rodríguez-Gómez, J. A. (2022). Conciliación en la vida familiar y en la profesión de enfermería. *Ene*, 16(1), 1320.

[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2022000100001&lng=es&tlng=es)

[348X2022000100001&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2022000100001&lng=es&tlng=es)

4.2.6 COOAPRENDIZAJE (COOLEARNING), METODOLOGÍA PARA UNA INTERVENCIÓN EN ACCIÓN SOCIAL Y COOPERACIÓN.

Lidia Sanz Molina (Universidad de Valladolid, España); Raúl Maján Navalón (Universidad de Valladolid, España)

Resumen y palabras clave:

Presentamos una propuesta de intervención centrada en el *Cooaprendizaje*. Un aprendizaje basado en el traspaso de los conocimientos de unas personas a otras, y estas a su vez a las primeras. Una forma de compartir el aprendizaje, donde todas las personas que participan del aprendizaje tienen el rol de maestro/aprendiz. Aplicada a la educación no formal para la acción social y a la formación en la cooperación al desarrollo, para fortalecer comunidades y empoderar a personas que participan de forma desigual en las dinámicas sociales, promoviendo la igualdad, estimulando la adquisición de valor y la inclusión. Parte de redes colaborativas de formación o educación continua que permitan a las personas y organizaciones adquirir los conocimientos y habilidades de forma flexible e individualizada en contextos vulnerables. La intervención será aplicada en la región de Cuscatlán/Cabañas, en El Salvador, con diferentes grupos de mujeres y jóvenes de la comunidad, en varias fases.

Introducción

El aprendizaje, como un proceso esencial del desarrollo personal y profesional, se ha vuelto más importante que nunca, ya que el constante cambio tecnológico y la globalización requieren una adaptación constante y una capacidad de aprender y desaprender muy elevada.

Las tendencias actuales sobre procesos de aprendizaje nos llevan a considerar el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas o completar un proyecto específico, experiencial; donde los participantes aprenden a través de la experiencia práctica y la reflexión sobre esas experiencias, autónomo, donde los participantes son libres de explorar y aprender por sí mismos, a través de la indagación, experimentación y participación; donde los participantes intervienen activamente en el proceso de aprendizaje; o contemplar la gamificación utilizando elementos del juego como puntos, recompensas y desafíos para motivar y hacer que el aprendizaje sea más divertido. En todas estas tendencias se incluyen enfoques y tecnologías innovadoras que impulsan el aprendizaje más allá de los límites tradicionales.

El aprendizaje se enfrenta a desafíos que debe afrontar, incluso indagando en la propia historia de la enseñanza. Así, por ejemplo, el aprendizaje oral basado en el maestro como método de enseñanza tradicional, en el que maestros experimentados imparten conocimientos y habilidades a los estudiantes a través del diálogo y demostraciones prácticas; se ha empleado durante siglos y es particularmente efectivo para aprender habilidades prácticas y tradiciones culturales. En él, el docente juega un papel crucial como modelo a seguir y mentor, compartiendo sus experiencias y guiando al alumno a lo largo del proceso. Los estudiantes

pueden hacer preguntas, recibir comentarios y aplicar lo que han aprendido a situaciones del mundo real con la guía del instructor. El aprendizaje experimental, del maestro al aprendiz, es particularmente valioso para aprender habilidades que requieren práctica y refinamiento, como la artesanía, la cocina y los deportes. También es una forma efectiva de transmitir valores culturales y tradiciones a las generaciones más jóvenes.

Sobre esta base, empezamos a hablar de Coaprendizaje. Un aprendizaje basado en el traspaso de los conocimientos de unas personas a otras, y éstas a su vez a las primeras. Una forma de compartir el aprendizaje, donde no hay un maestro y un aprendiz, sino que todas las personas que participan del aprendizaje tienen el rol de maestro/aprendiz. Esta metodología ha resultado muy útil en la educación no formal, aplicada a la acción social, en sociedades en crisis y en la cooperación al desarrollo, en el sentido de fortalecer comunidades, empoderar a personas que participan de forma desigual en las dinámicas sociales. Se trata de una metodología que promueve la igualdad, estimulando la adquisición de valor y la inclusión.

Cuando nos planteamos esta práctica como metodología novedosa, surgieron y nos trasladaron cuestiones relacionadas con la existencia de prácticas con denominaciones similares que podían dar lugar a confusión. Procedimos a buscar y en este sentido encontramos el término Coollearning, en Van der Neut, I Nieuwenhuis, de Ries, & Teurlings, (2012), para referirse a una aplicación basada en la web que permite intercambiar mensajes entre profesores y estudiantes a través de una interfaz. Todo ello dentro de un proyecto específico (ROC Aventus) de aprendizaje extraescolar (los alumnos reciben mensajes de texto fuera del horario de atención) y aprendizaje con un teléfono móvil. Su objetivo es la mejora en la motivación del estudiante, nivel de conocimiento y uso efectivo del tiempo de clase. Dicho proyecto está escrito en neerlandés. Por lo tanto, podemos decir, que, aunque se asemeja a nuestro concepto como tal, no comparte significado.

Por otra parte, se puede asemejar al aprendizaje cooperativo como metodología activa que conciben el aprendizaje como un proceso activo y dinámico en el que el alumnado se convierte en protagonista del mismo. Según Juárez-Pulido, Rasskin-Gutman, y Mendo-Lázaro, (2019) el Aprendizaje Cooperativo (AC) constituye una metodología activa en la que estudiantes trabajan en grupos reducidos para maximizar su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de su competencia social, la inclusión y la reducción del acoso escolar. Lago, Pujolás, y Naranjo (2011) plantean, con un título muy sugerente, el Programa *Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar*, para la introducción del aprendizaje cooperativo en la escuela. En el mismo sentido, lo hace Sharan (2014) con su trabajo *Aprender a cooperar para el aprendizaje cooperativo*. Estos trabajos tienen semejanzas con la metodología que planteamos, aunque se ciñen al ámbito escolar, por lo tanto, el contexto es diferente, y va dirigido exclusivamente al aprendizaje dirigido por un profesor guía. Aunque sí compartirán algunas características como la interdependencia, creación de lazos afectivos a través de las dinámicas de cohesión de equipo y clima de trabajo, etc. Pero la metodología que planteamos muestra especificidades que nos hacen diferenciarla. Lago, Pujolás, y Naranjo, (2011) señalan que la educación, en todos sus niveles, constituye un ámbito esencial para la formación de la ciudadanía. De este modo, debe facilitar herramientas que permitan adquirir competencias, entre ellas sociales, no solo demandadas en el ámbito laboral, sino también, aquellas que respondan al horizonte ético-

político e identitario hacia el cual una sociedad desee encaminarse (Rasskin Gutman, 2015). En este sentido, a través de las metodologías activas se promueve el aprendizaje desde la experiencia y la interacción entre iguales, permitiendo el desarrollo de sus competencias (Huber, 2008). Coaprendizaje centrado en principios de solidaridad y empatía. Dar es, en sí mismo, un don, y en la horizontalidad del altruismo puede haber un profundo sentido de la colaboración mutua. El intercambio continuo cohesiona a las sociedades, teje la conversación que las conforma. (Solnit, 2020).

Objetivos

- Generar redes de formación compartiendo experiencias vitales de persona a persona.
- Mejorar la autoestima de las personas.
- Mejorar la interrelación de las personas participantes y su integración en la comunidad.

Contextualización

La intervención será aplicada en la región de Cuscatlán/Cabañas, en El Salvador, un país formado por 14 departamentos y una población de 5.744.113 habitantes. La población urbana representa el 66% y la rural el 34% del total de la población, siendo la mayoría jóvenes menores de 30 años y mujeres que representan el 52,8% de la población (CORDES, 2022).

El Índice de Desarrollo Humano Ajustado por Desigualdad de El Salvador es de 0.517, el Índice de Desarrollo de Género es de 0.964 y el Índice de Desigualdad de Género es de 0.376 (PNUD, 2022). La tasa de empleo es del 53.3% (Banco Mundial, 2022), y el 29.2% de los hogares vive en pobreza, de los cuales el 6.7% está en pobreza extrema y el 22.5% en pobreza relativa (INEC, 2020). El área rural concentra los mayores niveles de pobreza, donde el 47.1% de los hogares se encuentran en situación de pobreza, de los cuales el 16.2% están en pobreza extrema y el 30.9% en pobreza relativa (INEC, 2020). El ingreso promedio mensual de los hogares a nivel nacional es de \$410.1, mientras que en el área rural es de \$278.1 (INEC, 2020).

Las mujeres rurales en El Salvador enfrentan obstáculos importantes para el ejercicio de sus derechos. Según ONU Mujeres (2021), las mujeres en El Salvador enfrentan altas tasas de violencia de género y discriminación en el ámbito laboral y político. El acceso limitado a la educación también limita su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su vida y su capacidad para liderar en sus comunidades.

El acceso limitado a servicios básicos de salud, como agua potable y saneamiento, es una barrera para el ejercicio del derecho a la salud de las mujeres rurales en la región. Además, a menudo enfrentan dificultades para acceder a servicios de salud reproductiva y sexual, lo que limita su capacidad para controlar su propio cuerpo y tomar decisiones informadas sobre su salud (Banco Mundial, 2021).

La mayoría de las mujeres rurales en la región de Cuscatlán/Cabañas trabajan en la agricultura y la ganadería, pero a menudo enfrentan barreras en el acceso a tierras y recursos productivos. Además, a menudo trabajan en condiciones precarias y sin protección social, lo que afecta su capacidad para generar ingresos y asegurar su bienestar económico (Informe de Género y Desarrollo de USAID, 2020).

Por último, el acceso limitado a la participación política y a la toma de decisiones en sus comunidades limita su capacidad para influir en políticas y programas que afectan sus vidas (Informe de Género y Desarrollo de USAID, 2020). Es necesario promover su participación en la vida política y pública para garantizar la inclusión de sus perspectivas y necesidades en la toma de decisiones.

Para ello nos serviremos del Coolearning, ya que es una herramienta efectiva para el empoderamiento de mujeres rurales, puesto que les permite compartir sus conocimientos y habilidades de manera horizontal. Este proceso dinámico requiere adquirir habilidades prácticas, desarrollar autoestima y construir redes de apoyo. Esta metodología se adapta a las necesidades individuales de cada mujer y se lleva a cabo en un entorno seguro y acogedor.

A través del Coolearning, las mujeres pueden desarrollar habilidades de liderazgo, confianza y capacidad de abogacía, lo que aumenta su autoconfianza y capacidad para participar activamente en la vida pública y política.

Diseño y desarrollo

La intervención propuesta parte de la implementación de la metodología de Coaprendizaje (coolearning) en la región de Cuscatlán/Cabañas, El Salvador, con el objetivo de mejorar la formación en la acción social y la interrelación de las personas participantes y la comunidad. La hipótesis es que el Coaprendizaje puede mejorar la autoestima de las personas y permitir la formación a través de las experiencias vitales compartidas.

La intervención consta de varias fases: En la primera, se realizará un diagnóstico participativo de necesidades y recursos de la comunidad, partiendo de reuniones con diferentes grupos de la comunidad, mujeres rurales, jóvenes, líderes comunitarios, entre otros. Complementada por la revisión documental sobre la región y sus problemáticas.

En la segunda, se seleccionarán lideresas comunitarias y personas que quieran compartir sus conocimientos y experiencias vitales con la comunidad, identificando temas de interés y habilidades que poseen y desean compartir y desarrollar. Utilizando Coaprendizaje, se establecerá un plan de formación activa y participativa.

En la tercera, se llevarán a cabo las sesiones de Coaprendizaje con los diferentes grupos de la comunidad. Cada participante brinda y recibe aprendizaje en un intercambio recíproco, una red de personas que cooperan para satisfacer las necesidades y compartir las riquezas de las demás.

En la cuarta, se realizará un seguimiento de los procesos de formación y se evaluarán los resultados de la intervención. Se harán reuniones con los participantes y lideresas comunitarias para evaluar el impacto de la intervención en la comunidad. Se redactará un informe final que

recoja los resultados de la intervención y se compartirá con la comunidad y otros actores interesados en la temática, recabando su feedback para futuras intervenciones.

Toda esta intervención se ha planificado y se llevará a la práctica con la ejecución del proyecto que se va a llevar a cabo en 2023 por la Ong Tierra Sin Males en la zona. Es una propuesta de intervención a futuro, que queremos compartir en este congreso porque entendemos que plantea una forma de trabajo novedosa, en la que hemos depositado gran confianza, y sobre la que trabajaremos, evaluaremos y trataremos en otros encuentros, tras ser desarrollada, para proponer y mejorar, tratando de contribuir al avance científico.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Las intervenciones son muchas veces estandarizadas y no responden a las necesidades del entorno social, en esta iniciativa consideramos necesario profundizar en los procesos de diagnóstico para diseñar acciones más coherentes y efectivas. En esta línea planteamos potenciar la formación sobre análisis participativo: estrategias tipo investigación, acción participativas y similares, simplificadas para el uso de las personas que participan en el proceso. Planteamos promover las capacidades de las personas participantes para identificar sus problemas y oportunidades y encontrar soluciones propias para reducir su vulnerabilidad y mejorar su realidad. Para evaluar los resultados partiremos del empleo de varios métodos: encuestas, entrevistas, investigación por las redes sociales, grabaciones audiovisuales, intercambio de ideas con expertos relevantes, etc.

Siempre contando con la coordinación efectiva con las entidades de intervención social que trabajan en el contexto local, en este caso CORDES, buscando el apoyo mutuo. Todo ello enmarcado dentro del proceso flexible, cíclico de planificación, acción, observación, análisis, reflexión y toma de decisiones, en el que trabajaremos de manera sistemática para lograr la consolidación del modelo socio comunitario productivo, que genera conocimiento desde los propios participantes y demás miembros de la comunidad.

Consideramos necesario promover el uso de metodologías activas y participativas en la formación para el desarrollo y la acción social, en este sentido nuestra propuesta persigue la potenciación y generación de redes de formación, avanzando en métodos de participación y colaboración, ligando lo vivencial a la implicación de las personas en el proyecto.

La intervención descrita, mediante esta metodología se centrará en el refuerzo de las capacidades y en el logro de resultados sectoriales, a saber, en cohesión social y educación de acuerdo con las directrices de la comisión europea de Evaluación estratégicas de apoyo presupuestario a El Salvador, (Comisión Europea 2009-2017) establecidas por las recomendaciones dirigidas tanto al Gobierno de El Salvador como a los servicios de cooperación de la Unión Europea, puesto que determinan actividades que potencian la mejora en el diseño y la aplicación de las políticas públicas en materia de educación, protección social y participación en conjunción con las entidades del área de protección social. Por otra parte, continuarán trabajando en la mejora de los sistemas de seguimiento y evaluación, centrados en la

investigación, acción participativa, para que estas herramientas puedan cumplir sus objetivos de mejorar la calidad de la aplicación y el diseño de las intervenciones.

Agradecimientos.

Agradecer a CORDES, quien ha apoyado la creación de la metodología con el levantamiento de datos y la identificación; y especialmente a Tierra Sin Males, la ong promotora del proyecto donde se va a materializar.

Referencias bibliográficas.

- Comisión Europea, Dirección General de Asociaciones Internacionales, *Evaluación estratégica del apoyo presupuestario de la UE a El Salvador (2009-2017): informe final. Volumen I, Informe principal*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2841/511538>.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200–210. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>.
- Lago, J. R., Pujolás, P., & Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC.
- Rasskin Gutman, I. (2015). La interculturalidad como proyecto ético-político e identitario. Blog Fuera de Clase. [Entrada en Blog]. Recuperado de <https://www.diagonalperiodico.net/blogs/fuera-clase/la-interculturalidad-como-proyecto-etico-politico-e-identitario.html>.
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning.[Aprendiendo a cooperar en el aprendizaje cooperativo]. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 802-807.
- Solnit, R. (2020). *Un paraíso en el infierno: Las extraordinarias comunidades que surgen en el desastre*. Capitán Swing Libros. Madrid.
- Van der Neut, I., Nieuwenhuis, L., de Ries MSc, K., & Teurlings, C. (2012). Caseverslag EXMO 1: ROC Aventus Coollearning.
- Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. (2023). *Enfoque para la programación basado en los Derechos Humanos*. ONU. <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>.
- Banco Mundial. (2021). El Salvador. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/pais/el-salvador>.

- ONU Mujeres. (2021). El Salvador. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/digital-library/country-profiles/el-salvador>.
- USAID. (2020). El Salvador: Informe de Género y Desarrollo. Recuperado de https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1864/Gender_Salvador.pdf.
- Banco Central de Reserva de El Salvador. (2021). Salario Mínimo. <https://www.bcr.gob.sv/Salario-Minimo>.
- Banco Mundial. (2022). Empleo, total (% de la población total) (estimación modelado OIT). <https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.EMP.TOTL.SP.ZS?locations=SV>.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2020). Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. <https://www.inec.gob.sv/ehpm/>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). Informe de desarrollo humano 2021/2022. PNUD. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf.
- CORDES. (2022). *Diagnóstico de la región de Cuscatlán/Cabañas*. CORDES.

4.2.7 EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: RED DE EDUCACIÓN NO SEXISTA, CHILE.

Carmen Luz Monsalve León (Universidad Autónoma de Barcelona y la Red de Educación No sexista Chile); Rosa María Montecinos Molina (Coordinadora de la Red de Educación No sexista, Chile)

Resumen:

La presente experiencia educativa tuvo su origen después de las manifestaciones de Mayo Feminista de 2018 en Chile. Debido a la falta de propuestas ministeriales, se creó la Red de Educación No Sexista (RedENS), cuyo objetivo es generar una red nacional, autoconvocada que realicen acciones concretas de formación y coeducación en distintas instancias de educación no sexista, como a la vez la elaboración de materiales didácticos y curriculares. Esto trajo por consecuencia la difusión de experiencias pedagógicas y la creación de estudios e investigaciones relacionados con la educación no sexista, en congresos, simposios y conversatorios, así como encuentros a nivel nacional para generar espacios de intercambio de saberes de experiencias educativas. En 2022, la RedENS es parte del equipo de trabajo que diseñó el Diplomado en Educación no Sexista (2023) en conjunto con la Universidad Metropolitana y el departamento de Mujer y género del Colegio de Profesores y Profesoras.

Palabras clave: Educación No Sexista; sesgo de género; capacitación; docente; autoformación.

Introducción

En el primer semestre del 2018 en Chile, se generó un movimiento estudiantil, protagonizado principalmente por estudiantes mujeres y disidencias, las cuales lideraron distintas tomas universitarias y de liceos emblemáticos en las principales ciudades de Chile. Entre las exigencias se encontraba una educación no sexista, acompañada de denuncias de acoso y abuso sexual por parte de profesores y funcionarios, tanto en los liceos como en las universidades, hacia las estudiantes. Será nuevamente el movimiento feminista estudiantil quien demande a la institucionalidad acciones concretas por espacios seguros y libres de violencias en su amplio espectro (Martini y Bornand, 2019). Esta movilización social evidenció la inexistencia de programas de estudios o asignaturas vinculadas a la temática en la formación inicial de docentes en ejercicio y de los que en actualidad se encontraban ejerciendo la formación docente.

A la vez, confirmaba la necesidad de incluir unidades de género en las instituciones educacionales, que permitieran la realización de denuncias efectivas y protocolos de acción frente a la violencia, acoso y abuso de género.

Otro aspecto relevante es la necesidad de construcción de materiales pedagógicos específicos o revisión de los ya existentes, como los textos escolares, que evidencian un alto androcentrismo y utilizan lenguaje masculino universal en asignaturas como lenguaje, historia y biología (Palestro, 2016). Esto se ve reflejado en los peticiones del estudiantado.

Cabe señalar que, en las referencias bibliográficas de las lecturas recomendadas por el Ministerio de Educación en el subsector de Lenguaje, se evidencia la ausencia de mujeres, lo

cual lo constituye como una violencia simbólica. La educación actúa como mecanismo reproductor hegemónico del patriarcado (Lillo, 2016). Esta misma situación se replica en distintas asignaturas, en Historia las mujeres se ven excluidas exacerbando la historiografía masculina, presentando una única visión de mundo (Palestro, 2016). Cada vez que una mujer aparece en el relato histórico se configura como un hecho secundario o constituye un estereotipo que no se condice con un rol preponderante en la producción del conocimiento o relevancia del hecho histórico al cual se hace referencia.

Por otro lado, los estudios revelan sesgos de género en los espacios educativos. La docente Ximena Azúa y su equipo realizaron una importante y reveladora investigación a partir de la observación de vídeos vinculados a la evaluación docente. Entre las principales conclusiones se encuentran: la utilización del lenguaje que no diferencian las y los docentes por género frente a sus estudiantes, por ejemplo, en cursos mixtos se refieren a alumnos o niños, aunque existe un grupo mayoritario de mujeres, siendo las mujeres quienes intentan mostrarse más inclusivas en el trato desde el lenguaje. En la educación especial se evidencian acciones sin sesgos, ni estereotipos de género en su mayoría. También se muestran en la docencia prácticas heterosexistas y un binarismo sexual, anulando la existencia de otras identidades diversas. Por último, en la Educación Parvularia se presenta un perfil que opera de forma reiterada con prácticas sesgadas por género. (Azúa et al., 2019).

Estas investigaciones y otras permiten que surjan espacios fuera de los centros hegemónicos del conocimiento de coeducación, estableciendo redes de saberes entre docentes, creando instancias más democráticas y horizontales. Entre ellas, la Red de Educación No Sexista (RedENS)

Objetivos

Difundir experiencias pedagógicas de coeducación y de construcción a partir del trabajo de la RedENS a nivel nacional (Chile)

La RedENS, nace con el objetivo de elaboración de material didáctico y curricular, generación de distintas acciones educativas que difundan experiencias de educación no sexista, establecer bases y fundamentos de educación no sexista, elaboración de estudios e investigaciones en esta temática.

Contextualización

En este contexto de la movilización feminista del 2018, es que como docentes nos planteamos la necesidad de construir espacios de coeducación entre miembros de las comunidades educativas, que permitieran espacios de reflexión profundos respecto del sexismo, sesgos, estereotipos y violencias en nuestros establecimientos.

Esto a su vez, se veía acompañado de la necesidad de revisar nuestras prácticas educativas y construir acciones concretas en educación no sexista, que involucren distintos ámbitos como los curriculares, didácticos, producción de material que elimine el androcentrismo, revisión de instrumentos de gestión escolar.

En conjunto con esto, se analizaba la importancia de estar organizadas como docentes para poder exigir el resguardo de los derechos de las/os estudiantes de las diversidades sexuales y de género, la eliminación de la violencia y la no discriminación, como a su vez construir propuestas, que inciden directamente en las políticas públicas existentes.

La RedENS, es una organización independiente, con fuerte impronta en el trabajo pedagógico y gremial, ya que muchas de las docentes que ahí participan, son a la vez docentes colegiadas que se organizan activamente en el departamento de mujer y género del Colegio de profesoras y profesores. Esto permite tener incidencia a nivel nacional ya que el gremio docente es una instancia organizativa con presencia en todo el país, compuesta mayoritariamente por profesoras.

En Chile la legislación vigente presenta ambivalencias respecto de sus avances, por una parte, existen leyes que aseguran garantías respecto del derecho de la identidad (ley 21120), con su respectiva traducción en el sistema escolar, con la circular 812, que asegura el derecho de la identidad de género de niñas, niños y adolescentes y estudiantes en el ámbito educación, esta ley contiene principios rectores, además de definiciones específicas. Contrario a esto aún no se establece políticas públicas con respecto de educación sexual, la cual siendo parte de una ley 20418, su implementación aun es deficiente o no cuenta con mecanismos ni orientaciones que aseguren el cumplimiento de la ley. Esto tiene una repercusión directa con el profesorado, ya que no existe ninguna política pública que incorpore la capacitación al cuerpo docente. Esto tiene directa incidencia en el trabajo de la RedENS ya que la necesidad de formación y autoformación por parte de las docentes es una de las dimensiones abordadas en nuestro trabajo y que fueron las que determinaron la construcción de la Red.

Diseño y desarrollo

Entre las principales actividades realizadas por la RedENS:

Formación y coeducación: Una de las primeras acciones que se realiza es la construcción de distintas instancias de formación apoyado desde distintas instituciones o construidos por las distintas participantes de la RedENS que permitiese la formación y autoformación.

Diseño de planificaciones y construcción material pedagógico/ trabajo tutelado Ximena Azua. Una de las necesidades de la educación no sexista es la falta de materiales vinculados a la eliminación del androcentrismo. Esto se ve reflejado en la inexistencia de materiales y diseño de clases desde una perspectiva de género que permitan apropiaciones curriculares específicas. Para ello, se diseñaron distintas instancias de producción de planificaciones en unidades específicas en distintos niveles educacionales que establecieran experiencias concretas en producción de materiales y aproximaciones curriculares.

Experiencias educativas: Entre los pilares fundamentales de la red, se encuentra generar espacios de intercambio de experiencias educativas concretas y replicables desde la perspectiva de la educación no sexista. Esto se construye a partir de distintos equipos de investigación y producción de distintos materiales desde disciplinas y temáticas específicas.

Encuentros territoriales: Se realizaron una serie de encuentros en distintos territorios donde se encuentra desplegada la RedENS que permitieran la reflexión e intercambio de experiencias en estas materias específicas

Presentación en distintos congresos: El trabajo sostenido y sistemático de la Red de Educación no sexista, permitió la participación y presencia en distintos congresos, conversatorios y simposios a nivel nacional.

Encuentros nacionales de la RedENS: Se han realizado dos encuentros nacionales en los meses de enero 2022 y 2023, que han reunido a más de 300 personas vinculadas a la educación no sexista. El primer encuentro se realizó de forma híbrida, en la ciudad de Santiago de Chile de forma presencial en el museo de la educación Gabriela Mistral, el día 15 de enero, generando

un espacio de intercambio de experiencias pedagógicas vinculadas a la educación no sexista. Fue una primera aproximación a las actividades presenciales de la red y fue muy bien evaluado por las personas participantes.

El segundo encuentro se llevó a cabo entre el 10 y el 11 de enero en la ciudad de Los Ángeles, en el sur de Chile, con la intención de descentralizar la organización. Contó con la presencia de representantes de distintas regiones del país. Se realizaron clases magistrales, ponencias y talleres vinculados a la educación no sexista. Las proyecciones son generar el próximo encuentro en la zona norte del país. De este encuentro se realizó la sistematización de las experiencias presentadas el cual está en ejecución

Proyectos decálogos: Convocar a 1000 colegios o instituciones educacionales, culturales y sociales en todo el país, a elaborar un Decálogo de Educación No Sexista de modo colaborativo y democrático. Ese se realizará con metodología específica, acompañado de una capacitación nacional a todas las instituciones educacionales que son parte de este proyecto. Además, los horarios de capacitación para el personal docente y administrativo se contemplan dentro del horario laboral, Esto se establece como parte fundamental del proyecto, reparando una situación histórica en las/os docentes, que es la ausencia de políticas de formación específicas, que no sean en el horario personal de las/os docentes.

Diplomado: el trabajo realizado en la RedENS tiene como objetivo ser parte de la discusión académica y de instancias de capacitación formales. Esto se ve reflejado en la participación del diseño del diplomado de educación no sexista el cual pretende entregar una oferta educativa para quienes quieran capacitarse de modo formal y sistemático en educación no sexista en el contexto de los Derechos Humanos y la justicia social. Este diplomado lo realizará la Universidad metropolitana de ciencias de la educación en conjunto con el departamento de Mujer y género de Colegio de Profesoras y profesores. En esta instancia de formación docentes de la red participan como coordinadoras, docentes y muchas otras como parte de las estudiantes de esta instancia.

Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

Una de las características del funcionamiento permanente de la RedENS, es el permanente trabajo de revisión del trabajo realizado, para esto se elaboran y construyen distintas etapas y metodologías de evaluación, entre las que destacan:

grupos focales el cual pretende la recopilación de datos específicos a través de grupos de intercambio en materias concretas

Encuestas y catastro: se realizan encuestas en distintas temáticas que permiten establecer conclusiones respecto del trabajo diseñado, como a la vez de construcciones conjuntas de distintas instancias de formación.

revisión de pares. los distintos materiales producidos en la RedENS tienen un proceso de evaluación continuo entre pares el cual está sistematizado por temáticas

dentro de los aspectos mejorables se advierten

La necesidad de ampliar la cobertura de participantes de la RedENS ya que quedan aún regiones en la que no existen docentes que son parte de la RedENS. Esto se vio evidenciado en el catastro realizado en marzo del presente año.

La falta de Investigaciones indexadas, esto llevó a la formación de un grupo de investigación el cual tiene como propósito el realizar una investigación la cual se pueda publicar en una revista indexada respecto de la situación actual de la educación no sexista en Chile entre los años 2000 a 2013.

La falta de cobertura de este trabajo en medios de comunicación masivos que permita poner la discusión de la necesidad de una educación no sexista a nivel nacional, entendiéndose que esta discusión afecta al conjunto de la sociedad y no solo esferas académicas.

Referencias bibliográficas.

Azúa Ríos, X, Saavedra Castro, P, Lillo Muñoz, D. (2019) Injusticia social naturalizada: evaluación sesga de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n2/0718-9729-perseduc-58-02-69.pdf>

Lillo Muñoz, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf

Martini Armengol, G., & Bornand Araya, M. (2019). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadias*, (26), 45–67. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/52440>

Palestro, Sandra. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf

5. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LAS FAMILIAS.

5.1. INVESTIGACIÓN:

5.1.1 BURNOUT PARENTAL, GÉNERO Y EDUCACIÓN

Carmen Vizoso-Gómez (Universidad de León, España)

Resumen

La parentalidad conlleva tal responsabilidad y dedicación que puede llegar a generar altos niveles de estrés. El burnout parental hace referencia al estrés crónico causado por la crianza. El propósito de este trabajo consiste en revisar la literatura científica para estudiar el BP desde una perspectiva de género y promover la igualdad en el ámbito familiar desde la educación parental.

Palabras clave: Burnout parental, familia, igualdad, educación

Introducción y objetivos

El cuidado de la descendencia puede generar altos niveles de estrés. El burnout parental (BP en adelante) alude a un estrés prolongado causado por el desajuste entre las demandas de la crianza y los recursos parentales (Roskam y Mikolajczak, 2020). El BP se identifica con estos síntomas: agotamiento emocional y pérdida de placer al desempeñar el rol parental, contraste con el yo anterior como madre/padre y distanciamiento emocional hacia los/as hijos/as.

A pesar de que las madres suelen dedicar más tiempo y esfuerzo a la crianza (Roskam et al., 2022), no se habla de “burnout maternal” debido a que los padres pueden presentar BP con sintomatología equivalente a la de las madres (Roskam et al., 2018; Roskam y Mikolajczak, 2020). Asimismo, el BP difiere del “burnout laboral” en que los trabajadores quemados pueden llegar a considerar a sus clientes como números, mientras que en el BP no se deshumaniza a la descendencia (Roskam et al., 2018).

Es importante afrontar el BP porque ocasiona consecuencias tan graves como el abandono de las responsabilidades parentales, la violencia hacia la descendencia e incluso ideas suicidas (Manrique-Millones et al., 2022; Roskam y Mikolajczak, 2020).

Para diseñar propuestas de prevención e intervención frente al BP que sean equitativas y que propicien la igualdad entre hombres y mujeres, es necesario considerar la investigación existente. Por tanto, en este trabajo se pretende analizar la literatura científica para estudiar el BP desde una perspectiva de género y valorar la igualdad en el ámbito familiar.

Metodología

Se realizó una revisión de la literatura, en enero de 2023, empleando los motores de búsqueda ERIC y SCOPUS. Se estableció que los descriptores “parental burnout”, “parental burn-out” y “gender” apareciesen en el título, en el resumen o como palabras clave. Se establecieron estos criterios de inclusión: que el documento fuese un artículo y que el idioma empleado fuese el inglés o el español. Además, se consideraron los artículos publicados desde 2018, ya que en ese año comenzó el análisis científico del BP (Roskam et al., 2018).

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se presenta la información relativa a la autoría del artículo, el número de participantes en el estudio y las principales conclusiones extraídas para los 23 artículos que arrojó la búsqueda.

Tabla 1. *Artículos incluidos en la revisión*

Autoría	Conclusiones
Aguiar et al. (2021)	Participaron 995 personas portuguesas (68.3% mujeres) antes y durante la pandemia por COVID-19. Durante el confinamiento el BP fue mayor que antes de la pandemia en todas las personas, especialmente en los padres. El BP fue mayor en las madres que en los padres en ambos momentos.
Ardic (2020)	Tras evaluar a 296 personas turcas (76.7% mujeres) con descendientes con trastorno del espectro autista, se encontraron mayores puntuaciones de PB en las madres que en los padres, aunque las diferencias no fueron significativas. El apoyo social percibido redujo el BP.
Arikan et al. (2020)	Evaluaron el BP en 452 personas turcas (60% madres) y no encontraron diferencias entre madres y padres. Las personas solteras y paradas presentaron mayor BP.
Aunola et al. (2020)	Tras evaluar a 1688 personas finlandesas (91% madres) encontraron mayores niveles de BP en las madres que en los padres. No encontraron diferencias en función del nivel educativo.
Bastiaansen et al. (2021)	Evaluaron a 4587 personas de 21 países (74.2% madres) durante la pandemia por COVID-19. Encontraron que la cooperación parental redujo los efectos del confinamiento en el BP en los padres, pero no en las madres.
Gannagé et al. (2020)	Evaluaron el BP en 200 personas libanesas (67% madres) y no encontraron diferencias significativas entre madres y padres, aunque las puntuaciones fueron mayores en ellas. El BP fue mayor en personas solteras y con menor nivel educativo.
Gato et al. (2022)	Primero evaluaron a 114 familias (57 de diferente sexo y 57 del mismo) y después, a 222 familias (111 de diferente sexo y 111 del mismo). La identidad sexual de las parejas no afectó al BP en ningún caso.

Kerr et al. (2021)	Participaron 1009 personas estadounidenses (88.8% mujeres,) durante la pandemia por COVID-19. Las madres presentaron mayor BP que los padres y también más sintomatología ansiosa.
Manrique-Millones et al. (2022)	Primero evaluaron a 1979 personas hispanas (94.4% mujeres) y después, a 1171 (89.2% mujeres). Las madres presentaron más BP que los padres. Las ideas suicidas, el abandono de las responsabilidades parentales y la violencia hacia la descendencia fueron consecuencias del BP.
Matias et al. (2020)	Evaluaron a 407 personas portuguesas (50.4% madres) y 301 brasileñas (63.5% madres) y encontraron que las madres manifestaban mayor BP y menor eficacia parental que los padres.
Mikkonen et al. (2022)	Tras evaluar a 1471 personas finlandesas (91.2% madres) encontraron que el BP era mayor en las madres que en los padres. El estilo parental autoritario se relacionó en mayor medida con el BP. Los estilos democrático y permisivo se asociaron con menor BP.
Panesso et al. (2022)	Evaluaron a 651 personas chilenas (80.6% madres) durante la pandemia por COVID-19. Las madres presentaron mayor BP que los padres. Las familias con infantes entre 0-4 años presentaron más BP que las familias con descendientes mayores.
Mousavi (2020)	Evaluó a 213 iraníes (65.7% madres) y encontró que las madres presentaron niveles de BP significativamente mayores que los padres.
Mousavi et al. (2020)	Tras evaluar el BP en 448 iraníes (67% madres) no encontraron diferencias significativas entre madres y padres. El BP fue mayor en familias monoparentales.
Prandstetter et al. (2022)	Evaluaron a 121 madres austriacas y encontraron que la insatisfacción de la pareja media en la relación entre la victimización por violencia de género y el BP y en la relación entre la victimización por violencia de género y la crianza disfuncional.
Roskam et al. (2018)	Participaron 901 personas (79.6% mujeres) y se concluyó que las madres presentaron mayor BP que los padres. Los síntomas del BP eran equivalentes en padres y madres.
Roskam et al. (2022)	Tras evaluar a 11538 madres de 40 países observaron que las madres con valores igualitarios y residentes en países que promueven la igualdad de género presentan mayores niveles de BP porque paradójicamente perciben más desigualdad en la crianza.
Roskam y Mikolajczak (2020)	Seleccionaron a 955 madres y 955 padres con características sociodemográficas equivalentes. Los síntomas del BP fueron los mismos en padres y madres, aunque ellas presentaron mayor BP. Las madres sufrían BP cuando las demandas superaban los recursos, pero los padres presentaban BP incluso si los recursos compensaban las demandas. Las ideas de abandono y suicidas y los comportamientos negligentes en la crianza, consecuencia del BP, fueron mayores en los padres que en las madres.
Santelices et al. (2022)	Al evaluar a 693 personas chilenas (80.8% madres) durante la pandemia por COVID-19, encontraron que las madres sufrieron más BP que los padres y percibieron mayor deterioro en sus prácticas de crianza debido a la pandemia.
Sarrionandia y Aliri (2021)	Evaluaron a 250 personas vascas (53.6% madres) y hallaron que las madres padecían niveles significativamente mayores de BP que los padres.

Sodi et al. (2020)	Tras evaluar el BP en 738 personas de cuatro países africanos (48.8% madres) no encontraron diferencias entre madres y padres ni entre tipos de familias (monoparentales, nucleares o polígamas).
Sorkkila y Aunola (2020)	Evaluaron a 1725 personas finlandesas (91% madres) y encontraron que las madres describían más perfeccionismo socialmente prescrito y orientado a sí mismas que los padres y, en consecuencia, presentaban mayor BP.
Van Bakel et al. (2022)	Al evaluar a 9923 personas (75% madres) durante la pandemia, encontraron que las madres sufrieron más BP que los padres. El nivel de BP fue mayor en las personas más jóvenes y con peor situación financiera.

Conclusiones y propuestas de mejora

La revisión realizada permite establecer que las madres sufren mayores niveles de BP que los padres en la gran mayoría de los países (Aguiar et al., 2021; Aunola et al., 2020; Manrique-Millones et al., 2022; Mousavi, 2020; Mikkonen et al., 2022; Panesso et al., 2022; Roskam et al., 2018; Roskam y Mikolajczak, 2020; Santelices et al., 2022; Sarrionandia y Aliri, 2021; Sorkkila y Aunola, 2020; Van Bakel et al., 2022). Además, las madres sienten ineficacia parental y presión social con más frecuencia que ellos (Matias et al., 2020; Sorkkila y Aunola, 2020).

No obstante, en ciertos lugares como Turquía, Líbano, Burundi, Camerún, Ruanda y Togo no se aprecian diferencias significativas en el BP padecido por padres y madres (Arikan et al., 2020; Gannagé et al., 2020; Sodi et al., 2020). Esto puede deberse a diferencias culturales respecto a la crianza y al papel de la mujer (Arikan et al., 2020). Sorprenden los resultados descritos en Irán, dado que Mousavi (2020) refirió mayor BP en las madres que en los padres, mientras que Mousavi et al. (2020) no encontraron disparidad de género. Esto evidencia que es necesario seguir investigando las diferencias culturales en la crianza y sus efectos en el BP.

Por otra parte, se evidencia que la pandemia por COVID-19 provocó un incremento del BP en las familias (Aguiar et al., 2021; Santelices et al., 2022; Van Bakel et al., 2022). La cooperación parental compensó este efecto en los padres, pero no en las madres porque ellas fueron las principales cuidadoras y, por tanto, su ansiedad fue mayor en el confinamiento, aunque la crianza se compartiera (Bastiaansen et al., 2021; Kerr et al., 2021).

Definitivamente, se concluye las madres sufren más BP que los padres porque son las responsables primeras del cuidado familiar. Esta inequidad en la crianza se advierte incluso en los países donde se defiende la igualdad de género (Roskam et al., 2022) que se concreta en un perfeccionismo socialmente prescrito hacia las madres (Sorkkila y Aunola, 2020). Se debe combatir esta situación porque supone una injusticia social y, además, porque el BP puede resultar muy dañino para su salud y la de su descendencia.

Así, se propone implementar programas de educación parental, dirigidos tanto a madres como a padres, para prevenir la aparición del BP y ofrecer asesoramiento para desarrollar una crianza saludable promoviendo la igualdad de género en las responsabilidades familiares.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, J., Matias, M., Braz, A.C., César, F., Coimbra, S., Gaspar, M.F. y Fontaine, A. M. (2021). Parental burnout and the COVID-19 pandemic: How Portuguese parents experienced lockdown measures. *Family Relations*, 70(4), 927-938. <https://doi.org/10.1111/fare.12558>
- Aunola, K., Sorkkila, M. y Tolvanen, A. (2020). Validity of the Finnish version of the parental burnout assessment (PBA). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(5), 714-722. <https://doi.org/10.1111/sjop.12654>
- Ardic, A. (2020). Relationship between parental burnout level and perceived social support levels of parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 533-543. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.533>
- Arikan, G., Üstündağ-Budak, A.M., Akgün, E., Mikolajczak, M. y Roskam, I. (2020). Validation of the Turkish version of the parental burnout assessment (PBA). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 174, 15-32. <https://doi.org/10.1002/cad.20375>
- Bastiaansen, C., Verspeek, E. y van Bakel, H. (2021). Gender differences in the mitigating effect of co-parenting on parental burnout: The gender dimension applied to covid-19 restrictions and parental burnout levels. *Social Sciences*, 10(4). <https://doi.org/10.3390/socsci10040127>
- Gannagé, M., Besson, E., Harfouche, J., Roskam, I. y Mikolajczak, M. (2020). Parental burnout in Lebanon: Validation psychometric properties of the Lebanese Arabic version of the parental burnout assessment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 174, 51-65. <https://doi.org/10.1002/cad.20383>
- Gato, J., Fontaine, A.M., César, F., Leal, D., Roskam, I. y Mikolajczak, M. (2022). Parental burnout and its antecedents among same-sex and different-sex families. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph19137601>
- Kerr, M.L., Rasmussen, H.F., Fanning, K.A. y Braaten, S.M. (2021). Parenting during COVID-19: A study of parents' experiences across gender and income levels. *Family Relations*, 70(5), 1327-1342. <https://doi.org/10.1111/fare.12571>
- Manrique-Millones, D., Vasin, G.M., Dominguez-Lara, S., Millones-Rivalles, R., Ricci, R.T., Abregu, M., Escobar, M.J., Oyarce, D., Pérez-Díaz, P., Santelices, M.P., Pineda-Marín, C., Tapia, J., Artavia, M., Valdés, M., Miranda, M.I., Sánchez, R., Morgades-Bamba, C.I., Peña-Sarrionandia, A., Salinas-Quiroz, F., ... Roskam, I. (2022). Parental burnout assessment (PBA) in different hispanic countries: An exploratory structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.827014>
- Matias, M., Aguiar, J., César, F., Braz, A.C., Barham, E.J., Leme, V., Elias, L., Gaspar, M.F., Mikolajczak, M., Roskam, I y Fontaine, A.M. (2020). The Brazilian–Portuguese version of the parental burnout assessment: Transcultural adaptation and initial validity evidence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 174, 67-83. <https://doi.org/10.1002/cad.20374>
- Mikkonen, K., Veikkola, H.R., Sorkkila, M. y Aunola, K. (2022). Parenting styles of finnish parents and their associations with parental burnout. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03223-7>

- Mousavi, S.F. (2020). Psychological well-being, marital satisfaction, and parental burnout in Iranian parents: The effect of home quarantine during COVID-19 outbreaks. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.553880>
- Mousavi, S.F., Mikolajczak, M. y Roskam, I. (2020). Parental burnout in Iran: Psychometric properties of the Persian (Farsi) version of the parental burnout assessment (PBA). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 174, 85-100. <https://doi.org/10.1002/cad.20369>
- Panesso, C., Santelices, M.P., Oyarce, D., Franco, E. y Escobar, M.J. (2022). Children's age matters: Parental burnout in Chilean families during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.946705>
- Prandstetter, K., Murphy, H. y Foran, H.M. (2022). The role of intimate partner violence, couple dissatisfaction and parenting behaviors in understanding parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02218-5>
- Roskam, I., Brianda, M. y Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The parental burnout assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Roskam, I., Gallée, L., Aguiar, J., Akgun, E., Arena, A., Arikan, G., Aunola, K., Bader, M., Barham, E.J., Besson, E., Beyers, W., Boujut, E., Brianda, M.E., Brytek-Matera, A., Carbonneau, N., César, F., Chen, B.B., Dorard, G., dos Santos Elias, L.C., ... Mikolajczak, M. (2022). Gender Equality and Maternal Burnout: A 40-Country Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(2), 157-178. <https://doi.org/10.1177/002202212111072813>
- Roskam, I. y Mikolajczak, M. (2020). Gender differences in the nature, antecedents and consequences of parental burnout. *Sex Roles*, 83, 485-493. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01121-5>
- Santelices, M.P., Narváez, S., Escobar, M.J., Oyarce, D. y van Bakel, H. (2022). Burnout y estrategias de regulación emocional parental: Un estudio en contexto de pandemia por Covid-19 en Chile. *Terapia Psicológica*, 40(2), 153-170. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082022000200153>
- Sarrionandia, A. y Aliri, J. (2021). Initial validation of the Basque version of the parental burnout assessment (B-PBA). *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 348-354. <https://doi.org/10.1111/sjop.12707>
- Sodi, T., Kpassagou, L.B., Hatta, O., Ndayizigiye, A., Ndayipfukamiye, J., Tenkué, J.N., Bahati, C. y Sezibera, V. (2020). Parenting and parental burnout in Africa. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 174, 101-117. <https://doi.org/10.1002/cad.20386>
- Sorkkila, M. y Aunola, K. (2020). Risk factors for parental burnout among Finnish parents: The role of socially prescribed perfectionism. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 648-659. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01607-1>

5.1.2 FAMILIAS MONOMARENTALES. DESAFÍOS DE LAS MADRES TRABAJADORAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR-CHILE

Mg. Ximena Bustos Delgado, Universidad Técnica Federico Santa María (U.T.F.S.M.), Chile; Dra. Teresita Arenas Yáñez, Universidad Técnica Federico Santa María, Chile.

Resumen y palabras clave:

El objetivo de la investigación es conocer los desafíos que enfrentan las madres estudiantes en educación superior de familias monomarentales, entendida como la conformada por una mujer que tenga a su cuidado hijos/as menores de 21 años de edad o mayores con discapacidad.

El estudio es de carácter cualitativo, con enfoque fenomenológico, siendo un estudio de tipo descriptivo/interpretativo, realizado en la Región del Biobío, Chile. El diseño muestral corresponde a un muestreo Teórico y se utiliza una recolección por criterio donde se realizan entrevistas semiestructurada a una muestra de familias monomarentales. Se usa el análisis crítico del discurso para obtener los resultados.

Los primeros hallazgos dan cuenta que el principal desafío es enfrentar la desmotivación para iniciar, permanecer y finalizar la educación superior producto de la conciliación de ser madre trabajadora, proveedora y cuidadora de los hijos/as.

Palabras Clave: Familia Monomarental, Feminismo, Dinámica Familiar y Conciliación

Introducción

La familia según La Convención Internacional de Derechos de los niños (1990), es *“un grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños”*. Es indiscutible la relevancia que la familia tiene en la conformación y dinámica de la sociedad, a la cual se asocian características que históricamente se han relacionado con atributos tales como *“núcleo u organización básica social, unión de un hombre y una mujer con el fin de procrear, e institución encargada de propiciar la socialización primaria”* (Gallego, 2012).

Existen distintas tipologías familiares, siendo objeto de la investigación, la familia monoparental, entendida como la conformada por una adulta e hijos a cargo. Para Calvo, Tartakowsky y Maffei (2011) las familias monoparentales son *“aquellas que se constituyen por un solo padre y sus hijos”*.

Es necesario precisar que la investigación se aborda desde la corriente feminista, la que propone el concepto de familia monomarental, la cual busca romper con el lenguaje androcéntrico presente en la cultura patriarcal, debido principalmente a que la mayoría de los hogares monoparentales están liderados por mujeres. El Boletín Oficial de España del 2008 (Conde,

2014) define a la familia monomarental como la formada por una mujer que tenga a su cuidado hijos/as menores de 21 años o mayores con discapacidad.

En este estudio, se analizan las características de las madres, jefas de hogar que cursan educación superior para descubrir los facilitadores y obstaculizadores que enfrentan en su vida diaria. Para ello se entrevistó a catorce familias monomarentales de la Región del Biobío, Chile.

Los primeros hallazgos dan cuenta que algunos de los obstaculizadores son: la percepción que ellas tienen de su economía como insuficiente; falta de tiempo para una comunicación no difusa con sus hijos/as; baja capacidad de supervisión de las reglas familiares y ausencia de redes de apoyo. Dentro de los facilitadores que se mencionan: el afecto de manera verbal y a través de acciones; existencia de herramientas tecnológicas que facilitan la comunicación con sus hijos/as y la autonomía en la toma de decisiones.

Objetivo

Describir la percepción que las estudiantes de carreras universitarias, madres de familias monomarentales, trabajadoras y jefas de hogar tienen de su dinámica familiar, como facilitador u obstaculizador en su proceso académico en educación superior.

Objetivos específicos

- Conocer el perfil socioeconómico de las estudiantes, trabajadoras y jefas de hogares de familias monomarentales.
- Definir los roles presentes en la dinámica familiar de hogares monomarentales con jefas de hogar que estudian y trabajan.
- Identificar los facilitadores que poseen las estudiantes, madres trabajadoras de familias monomarentales, que cursan educación superior.
- Identificar los obstaculizadores que poseen las estudiantes, madres trabajadoras de familias monomarentales, que cursan educación superior.

Metodología

Para el logro de los objetivos, se utilizó una metodología cualitativa, de carácter descriptivo/interpretativo, utilizando el método fenomenológico.

El tipo de muestreo que se utilizó en la investigación fue el muestreo teórico y la estrategia de recolección de datos es la “estrategia por criterio”.

Es así como las mujeres que constituyen esta muestra no fueron elegidas al azar, sino que, de manera intencional, seleccionadas de acuerdo con las características requeridas, es decir, mujeres jefas de hogar de familias monomarentales, las que deben trabajar y estudiar en educación superior. Respecto a la cantidad de mujeres entrevistadas se consideró el criterio de saturación de información, el que de acuerdo con Ruiz y Martín (2012), “No acaba hasta que dejan de aparecer nuevos conceptos y categorías, es decir, hasta que se alcanza el nivel de saturación”, la saturación de información fue alcanzada con catorce entrevistas semiestructuradas.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se utilizó como técnica de análisis de información el Análisis de Contenido, este análisis no estuvo libre de la influencia del investigador o de los comunicadores o del contexto en el cual se encuentran (Cáceres, 2003), en cuanto al análisis de la información se llevó a cabo por medio del software Atlas. Ti, un soporte técnico que permite “la rapidez que otorga a procesos mecánicos como: segmentación, recuperación y codificación de información” (San Martín, 2014). Permite optimizar los tiempos y la creación de códigos que permiten una búsqueda y exposición de datos que permite la incorporación de ideas y reflexiones.

Resultados y Discusión.

Los hallazgos relacionados con el perfil socioeconómico, dan cuenta que la mayoría de las entrevistadas señalan como causa de la monomarentalidad la soltería, en segundo lugar, la separación y solo una señaló la viudez. Estos resultados son coincidentes con el estudio de Girdales y otros (1998). Y en relación a la percepción que las entrevistadas tienen de sus respectivas situaciones económicas, trece de las entrevistadas señalan una situación socioeconómica regular.

En cuanto a los roles en la dinámica familiar el afecto es una de las interacciones más importantes que ocurren al interior de la familia (Bowlby, 1990) siendo un facilitador del desarrollo de los integrantes del núcleo, respecto a esta categoría la investigación presenta dos subcategorías donde la mayoría de las entrevistadas aluden a la demostración de afecto a través de acciones, y solo cinco de las informantes señala una demostración de afecto verbal.

La comunicación es un proceso fundamental en la dinámica familiar, siendo responsable de relaciones verticales y horizontales, facilitando u obstaculizando las demostraciones de afecto (López y otros, 1999). En esta investigación es posible identificar dos subcategorías para la comunicación, donde sólo seis de las entrevistadas identifican procesos de comunicación positivos las que además reconocen que utilizan herramientas tecnológicas como teléfono y WhatsApp para facilitar los procesos comunicativos en la familia dado al escaso tiempo que poseen las entrevistadas. Por otra parte, ocho de las mujeres señalan una comunicación difusa. Lo que de acuerdo a los hallazgos (López y otros, 1999), las relaciones al interior del núcleo familiar serían también difusas.

Respecto a las normas y límites al interior del hogar, es posible observar en el análisis de las entrevistas dos grandes categorías, donde la mayoría (diez de las informantes) se identifican con normas y límites difusos y el restante se identifica con normas y límites claros.

En relación a la autoridad y toma de decisiones al interior del grupo familiar, es posible identificar dos subcategorías, la primera donde la autoridad se ejercer de manera unilateral, es decir está a cargo solamente de una persona, diez mujeres toman sus decisiones mientras que las restantes señalan tomar decisiones y ejercer autoridad compartida. Lo anterior está en concordancia con los postulados de Selvini y otros (1991) las familias adecuan esto en las situaciones conflictivas, es decir, la autoridad y toma de decisiones se comparte o limita en respuesta al comportamiento de los integrantes del núcleo familiar.

Respecto a los roles al interior del hogar, diez de las madres identifican un rol doméstico compartido, donde la responsabilidad se comparte con los hijos/as, se observa también, en algunos casos, la parentalización de los hijos de género masculino, quienes sienten la responsabilidad de tener que suplir el rol ausente del padre. Por otra parte, cinco de las entrevistadas se identifica con roles domésticos unilaterales, es decir, en la dinámica familiar de estas informantes la responsabilidad doméstica recae solo en un integrante de la familia.

En la identificación de redes de apoyo, se realizó en base a las categorías: redes de apoyo en emergencia médica, redes de apoyo laborales, ligadas a la universidad, en emergencias de carácter económico y la percepción de relevancia que las madres asocian a sus redes de apoyo. Respecto a la red de apoyo de emergencia médica, ocho de las entrevistadas cuentan con una red de apoyo conformada por abuelas maternas. No obstante, cuatro de las entrevistadas mencionan no contar con red de apoyo en caso de enfermedad de algún hijo/a, por lo que supervisan telefónicamente a sus hijos/as enfermos/as, solicitan permisos en los trabajos, solicitan vacaciones o licencias médicas.

En cuanto a red de apoyo laboral, cuatro de las informantes manifestaron apoyo en caso de emergencias en cuanto a facilitar autorizaciones o tiempos para que puedan resolver las situaciones, por el contrario, tres de las informantes aseguraron no sentir apoyo de la institución laboral.

En relación a redes de apoyo con la Universidad tres de las entrevistadas sienten apoyo de su institución, lo que se traduce en beneficios como becas por ser madres, así como también disminución de asistencia y flexibilidad en la toma de carga académica, en contra parte existieron dos de las entrevistadas que manifestaron no recibir apoyo de sus universidades, indicando falta de empatía.

Respecto a la red de apoyo en emergencias económicas, las informantes indicaron que se apoyan en sus familias de origen, es decir, siete informantes indicaron acudir a su madre, padre o hermanos, para solventar emergencias económicas.

En cuanto a la percepción de la principal red de apoyo con la que cuentan las entrevistadas coinciden en la familia materna. Las redes de apoyo presentes en esta investigación se condicen con las identificadas por Aylwin y Solar (2002), donde se tipifican las redes en área de parientes, área de conocidos y finalmente un área de servicios y apoyo.

Por otra parte, esta investigación da cuenta que una de las dificultades que enfrentan las entrevistadas, es la ausencia del progenitor, lo que en algunos casos representa una dificultad en la relación con sus hijos/as, quienes demandan la presencia del padre, provocando conflictos familiares. Otro de los obstáculos es la falta de tiempo, lo que responde a la multiplicidad de roles que deben cumplir, los imprevistos, puesto que son padres y madres para sus familias y prejuicios, los cuales se relacionan con la cultura patriarcal, donde las mujeres al conformar una familia monomarental siendo percibida como una familia incompleta, las madres indican sentir prejuicios y discriminación social, por ser mujeres que ocupan un rol de proveedoras y jefas de hogar.

En relación al rol de estudiante, manifiestan falta de tiempo y cansancio, ello por la realización de trabajos académicos y tiempos de estudios. Un obstáculo en relación al desempeño académico es la desactualización tecnológica, lo que para algunas informantes ha sido un gran inconveniente, ya que, han tenido que capacitarse para poder cumplir con lo académico, finalmente aparece la necesidad económica y los prejuicios, estos últimos asociados a mujeres que deciden estudiar en una etapa de adultez, teniendo que enfrentar cuestionamientos sociales.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Los hallazgos de esta investigación, dan cuenta que en las familias monomarentales, las jefas de hogar que estudian y crían a sus hijas/os, sienten que su responsabilidad radica en resguardar el bienestar de ellas/os, siendo el principal objetivo de sus acciones; luego asocian la responsabilidad económica, es decir, deben velar por el bienestar de sus hijos, por la economía y por todas las necesidades familiares. Es así como las entrevistadas perciben la vulnerabilidad económica de sus familias y la feminización de la pobreza, entendiéndolo en la obtención de un título profesional como un mecanismo de movilidad social para sus familias.

Uno de los principales obstáculos que perciben es la escasez de tiempo para cumplir los diversos roles dejando muchas veces de lado sus propias necesidades, no obstante también se concluye que la motivación de las madres para iniciar, permanecer y finalizar su educación superior es la familia, es decir, la dinámica familiar, la necesidad económica y el bienestar de los hijos/as condicionan en gran parte su esfuerzo, quienes ven en la educación herramientas que permitirán mejorar la calidad de vida individual y familiar. También reconocen que las redes de apoyo en todos sus ámbitos son facilitadores para el logro de sus objetivos.

Por otra parte, es absolutamente necesario, dado estos resultados, que en Chile se avance hacia la flexibilidad laboral y académica, que existan normas que protejan a las familias monomarentales para que las madres jefas de hogar puedan conciliar de mejor manera su rol de madre, trabajadora y estudiante y también el promover un cambio de paradigma respecto de que las familias monomarentales son familias incompletas y con carencias, transitando hacia familias monomarentales por elección, es decir mujeres que deciden ser madres solteras acudiendo a procedimientos como fertilización asistida o invitro.

Finalmente señalar que es muy relevante seguir profundizando este tema, y ver la realidad de familias monomarentales de otras regiones de Chile de manera de ir visibilizando la problemática e intentar abordar una investigación de cohorte cuantitativa.

Referencias bibliográficas.

Aylwin, L., & Solar, M. (2002). *Trabajo Social Familiar*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bowlby, J. (1990). *El Vínculo Afectivo*. Paidós.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.

Calvo, A., Tartakowsky, A., & Maffei, T. (2011). *Transformaciones en las Estructuras Familiares en Chile*. Mideplan.

Conde, M. (2014). *Monomarentalidad, realidad creciente y desconocida*. Universidad de Jaen.

Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Universidad Católica del Norte*, 326-345.

Giraldes, M., Penedo, E., Seco, M., & Zubeldia, U. (1998). La Familia Monoparental. *Revista de Servicios Sociales*(35), 27-39.

López, A., Parada, A., & Simonetti, F. (1999). *Psicología de la Comunicación*. AlfaOmega.

Ruiz, S., & Martín, M. (2012). Nuevas formas de familia, viejas políticas familiares. Las familias monomarentales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 33(1), 1-18.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.

Selvini, M., Prata, G., Boscolo Luigi, Cecchin, G., & Prata, G. (1991). *Paradoja y Contraparadoja: un nuevo modelo en la terapia de la familia de transacción esquizofrénica*. Paidós.

UNICEF. (1990). *Convención Sobre los Derechos del Niño. Ratificado por Chile 1990*. Unicef. https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf

5.1.2 SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN MUJERES: UN PROBLEMA MULTIFACTORIAL

Eider Herreros-Perea (EHU/UPV, España); Maria Dosil-Santamaria (EHU/UPV, España); Nahia Idoiaga (EHU/UPV, España); Idoia Legorburu (EHU/UPV, España)

Resumen y palabras clave

Los efectos de la Socialización de Género siguen considerándose como problemas aislados. El objetivo de esta investigación es comprender esta problemática multifactorial y medir sus consecuencias. Han participado 235 personas de entre 18 y 50 años. Los resultados obtenidos han sido los siguientes: Las mujeres actúan condicionadas por los roles sociales en las relaciones sexoafectivas. Identifican mejor las actitudes sexistas, siendo los hombres los que las ejercen sobre ellas. En autoconcepto físico, las mujeres tienen una puntuación por debajo que la de los hombres. Para finalizar, las mujeres se siguen identificando como sujetos privados, aunque reivindicativos dentro del feminismo. Los hombres se consideran seres sociales y reivindicativos, pero no feministas. Esta investigación se ha hecho con una escala propia formada por escalas validadas. Validarla será importante para seguir con la investigación en este ámbito.

Socialización de género, roles, sexismo benevolente, feminismo

Introducción

La Socialización de Género consiste en la interiorización de diferentes conductas, ideas y valores a través de normas y principios. Junto a ser mujer u hombre, estas conductas son diferentes (Ruiz-Espinar, 2009). Por consiguiente, es necesario comprenderla como un problema multifactorial (Meza, 2001).

Según Hanish y Farris (2014), la socialización se consolida a partir de los 3 años, aunque desde antes de nacer se empiezan a recibir diferentes estímulos. Esto hace que hombres y mujeres tengan experiencias de socialización diferentes, dando a estas un contenido a la categoría psicosocial del sexo (Linn y Petersen, 1985). Esto da fuerza a la afirmación de De Beauvoir (1949) «la mujer no nace, sino que se hace».

Según Galarza-Fernández (*et al.*, 2016), para el entendimiento de la Socialización de Género es importante comprender que la sociedad está construida por un lado con un núcleo, donde se encuentran los valores, roles... y con una zona superficial, donde se forma la cultura o las costumbres. Cambiar el contenido del núcleo es complicado, por lo que los cambios que se perciben en la capa superficial son leves.

Los roles, del núcleo, hacen que las mujeres y los hombres actúen de diferente manera en las relaciones sexoafectivas. Hay una asignación ontológica de roles aprobada por la sociedad (Cobo, 2012), haciendo que las mujeres sean relacionadas con aspectos sentimentales, familiares y privados y los hombres con lo relacionado con la comunidad, la razón y lo público (Suberviola-Ovejas, 2018). Para que eso sea socialmente aceptado, es necesaria la violencia, que puede ser hostil o benevolente, según Glick y Fiske (1996) o estructural o directa, según Galtung (1990). En esta ocasión se ha centrado en el sexismo benevolente. Así, las mujeres soportan tratos sexistas provenientes de los hombres, sin poder actuar para cambiarlo, debido a los roles que se les han asignado (González y Santana, 2002); menos si cabe en edades tempranas, debido

a la dificultad de desarrollo de una visión crítica del amor (Lairla y Sánchez, 2019). Esto no quiere decir que los hombres estén a favor de la violencia sexista, sin embargo, como mencionó el filósofo Averroes, viven inmersos en la “doble verdad” (Maiza, 1998): se dice cuando un hombre se posiciona a favor de la igualdad entre sexos, pero al mismo tiempo, actúa como si tuviese la libertad de consumir el cuerpo de una mujer, por ejemplo.

Según De Miguel (2012) para eso, la mujer tiene que desvirtualizar el cuerpo del alma, quitándole importancia a su cuerpo y haciendo que su autoconcepto físico disminuya. Según algunos autores, cuanto más joven, el autoconcepto será más bajo (Goñi *et al.*, 2012), otros autores, en cambio, no achacan eso a la edad, sino a la situación vital de las mujeres (Esnaola, 2008).

Ante esta situación, la labor del feminismo cobra fuerza, ya que es un movimiento preparado para contemplar los aspectos sociales, políticos, culturales... Durante la historia ha sido un movimiento públicamente encabezado por hombres. Sin embargo, hoy en día, se han desmarcado del movimiento (Cazes, 2004).

Se puede decir por tanto que las mujeres y los hombres pasan por situaciones de socialización diferentes y eso hace que actúen de una manera diferente (Galarza-Fernández *et al.*, 2016). Para mantener eso, la violencia sutil es necesaria, pues mantiene la desigualdad sin que la sociedad reclame cambios (González y Santana, 2002). Así, los hombres viven en una situación de privilegio, pudiendo, entre otras cosas, consumir mujeres sin tener en cuenta las consecuencias en ellas (De Miguel, 2012). Ante esto, el feminismo debe identificar, teorizar y hacerle frente a la realidad (Cazes, 2004).

Objetivos

Identificar los efectos de la Socialización de Género en las mujeres:

- Hipótesis: La Socialización de Género hace que las mujeres se comporten de forma más familiar, emocional y privada, en sus relaciones sexoafectivas, comparando con los hombres.
- Hipótesis: Los hombres jóvenes normalizan más las actitudes sexistas, comparando con las mujeres.

Identificar el grado de autoconcepto físico de las mujeres:

- Hipótesis: Las mujeres jóvenes tienen un autoconcepto físico más bajo que los hombres.

Identificar el grado de comprensión social del feminismo:

- Hipótesis: Las mujeres entienden mejor la importancia del feminismo que los hombres.

Metodología

Se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa y cualitativa, recogiendo la muestra de forma anónima. En lo que respecta al análisis cuantitativo, se ha hecho de forma descriptiva (investigación no experimental) usando SPSS b.26 (SPSS, NY, Chicago, IL) para Windows. Por otro lado, en lo que respecta al análisis cualitativo, se ha utilizado una pregunta abierta y se ha analizado con Iramuteq (0.7 Alpha 2).

La escala propia se ha hecho con éstas escalas: AF5 (García y Musitu 1999), *El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG)* (Spence y Helmreich, 1972); *Escala de*

Interacciones Sociales del Cuestionario de Relaciones Hombre-Mujer (MFR) (Spence et al., 1980); *Escala Multicultural de Ideología Masculina (MMIS)* (Doss y Hopkins, 1998); *Ansiedad de interacción social (SIAS)* (Mattick y Clarke, 1998); *Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes ISA-A* (Glick y Fiske, 1996); *Instrumento de Medida sobre Conocimiento y Actitudes hacia el Feminismo (IMCAF)* (García-Jiménez et al., 2016) y *Escala de desarrollo de identidad feminista (FIDS)* (Bargad y Hyde, 1991). Cabe destacar que de algunas escalas se han escogido subescalas enteras y de otras sólo algunos ítems. Por eso, la forma de analizar los datos ha sido diferente.

Para el análisis, en primer lugar, se ha medido la normalidad de los datos mediante la prueba Kolmogórov-Smirnov. En ella se ha mostrado que los datos son no-paramétricos, pero al analizar la muestra, su curtosis y asimetría han sido tratados como paramétricos. Por un lado, si la subescala ha sido extraída en su totalidad de otra validada se ha usado T-student, ANOVA y la Univarianza. En este sentido, para medir el grado de asociación se ha tomado como base el medidor de dCohen, haciendo correlaciones bivariantes. Por otro lado, si para la realización de la subescala de la herramienta propia se han utilizado numerosas escalas, sin seleccionar todos los ítems, se han utilizado Tablas Cruzadas, analizando el Chi Cuadrado y V de Cramer. Para el análisis cualitativo, se han analizado gráficos de comunidades y halos.

Así se ha constituido una nueva escala que ha servido para recoger las respuestas de 235 personas: el 76.2% (n=176) es mujer y el 23.8% (n=56) hombre. Sin embargo, al preguntar si se identifican o no con este sexo, se ha analizado cómo el 16.6% (n=39) no se identifica con el sexo biológico, mientras que el 83.4% (n=196) sí. En cuanto a la franja de edad, el 50.2% (n=118) está entre los 18 y los 28 años, el 8.5% (n=20) entre 29 y 39 y el 41.3% (n=97) entre 40 y 50 años.

Resultados y discusión:

1. Actitudes en las relaciones sexoafectivas

7 ítems han presentado asociación (por ejemplo, al preguntar sobre si el hombre debiera proteger a su familia, estos han sido los resultados: $X^2=14.77 = p=0.011$, $V_{Cramer} =0.26$), mientras que 6 no, por lo que se confirma en parte. Según diversos autores, las mujeres actúan privada y emocionalmente y los hombres pública y racionalmente (Cobo, 2012; Ruiz-Espinar, 2009; Suberviola-Ovejas, 2018). Poniendo el foco en los ítems que han sido rechazados, tratan cuestiones que son socialmente rechazadas, por lo que los destinatarios han podido responder lo aceptado. Sin embargo, cuando la forma de preguntar ha sido más complicada, se ha encontrado la asociación.

2. Autoconcepto en jóvenes

Existen diferencias significativas entre sexos, siendo $t=2.77$, $p<.006^{**}$, $d_{Cohen} =0.186$. Con el análisis de la media se observa que las mujeres tienen un autoconcepto físico más bajo ($B=22.50$ vs. $B=24.42$). Al conciliar edad y autoconcepto, no se han encontrado diferencias significativas, $F=0.57$, $p>0.568$, $d_{Cohen} =-0.041$. Además, al conciliar autoconcepto, edad y sexo, tampoco se han encontrado diferencias significativas $t=1.59$, $p>0.206$.

Se confirma, en parte, la hipótesis. Las mujeres tienen un autoconcepto físico menor que los hombres. El valor liberalizador hace que los cuerpos femeninos se vendan, influyendo directamente en el autoconcepto (De Miguel, 2012). Sin embargo, cuando el autoconcepto físico se ha relacionado con la edad y el sexo no ha presentado asociación. En este sentido, lo afirmado por autores como Goñi et al., (2012) ha sido rechazado, ya que no es un tema de edad, sino, como dice Esnaola (2008) de presión social, la cual las mujeres sufren a lo largo de toda su vida.

3. Conductas sexistas en jóvenes

Hay diferencias significativas entre las actitudes sexistas (benevolentes) y el sexo ($t=3.97$, $p<.001^{***}$, $d_{Cohen} = 0.264$), siendo la media de los hombres superior ($B=25.67$ vs $B=21.49$). En cuanto a la edad ($F=0.205$, $p=0.205$, $d_{Cohen} = 0.036$) no existe asociación. Tampoco conciliando edad, sexo y actitudes en las relaciones $F=0.59$, $p>0.949$.

Se confirma, en parte, que los hombres aceptan más las actitudes sexistas. Sin embargo, en la hipótesis se han tomado como base la edad y el sexo y no se han presentado diferencias significativas con estas variables. Sin embargo, la Media de los hombres jóvenes que aceptan estas actitudes (18-28 años) es superior a la de las mujeres en cualquier etapa. Como ya se ha mencionado, los hombres han sido educados con privilegios y eso hace que traten a las mujeres de forma sexista (De Miguel, 2012). Ante esto, las mujeres lo aceptan, debido a los roles familiares arraigados (Suberviola-Ovejas, 2018).

4. Entendimiento del feminismo

En los análisis cuantitativos no se han encontrado asociaciones, probablemente por conocer la respuesta aceptada socialmente. Sin embargo, a la hora de hacer el análisis cualitativo, a la respuesta de "Si te consideras feminista, ¿Por qué?" se ha visto que las mujeres se relacionan con el feminismo. Sin embargo, los hombres solo se relacionan con conceptos como "comunidad", incluso con lucha por la igualdad, pero no con el término "feminismo". Esto pone de manifiesto que lo público queda en manos de los hombres (Cobo, 2012b). En este sentido, una vez más, se percibe la doble verdad de Averroes (Maiza, 1998). haciendo que públicamente se reconozca como feminista y que privadamente se presenten valores contrarios a la lucha.

Conclusiones y propuestas de mejora

De cara al futuro, la validación de la escala utilizada puede cobrar gran importancia. Se han utilizado numerosas escalas validadas para poder medir la Socialización de Género, ya que en este momento las escalas que miden sus efectos se presentan de forma individual y no miden el fenómeno de forma multifactorial. Hay que tener en cuenta que afecta a toda la sociedad, en mayor o menor medida. Ante eso, entender la situación de forma objetiva es necesario, para posteriormente, poder actuar desde la educación, entendiendo ya que el sexismo o los roles de género, son simplemente el resultado de la Socialización.

Referencias bibliográficas

- Bargad, A., y Hyde, J. S. (1991). Women's studies: A study of feminist identity development in women. *Psychology of women quarterly*, 15(2), 181-201.
- Cazés, D. (2004). El feminismo y los hombres. Lomas, C.(comp.). Los chicos también lloran. Barcelona (España): Paidós.
- Cobo, R. (2012). Sociología del género y teoría feminista. Pensando los feminismos en Bolivia, 319.
- De Beauvoir, S. ([1949] 1998): El Segundo sexo. Vol. II. Colección feminismos. Madrid. Cátedra, pp.13.
- De Miguel, A. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: La violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231-248.
- Doss, B.D., y Hopkins, J.R. (1998). The multicultural masculinity ideology scale: Validation from three cultural perspectives. *Sex Roles*, 38(9/10), 719-741.

- Esnaola, I. E. (2004). Relevancia del autoconcepto físico y diferencias entre un grupo de adolescentes y universitarios. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, "Calidad Educativa" (510-525). Almería, España.
- Galarza-Fernández, E., Cobo-Bedía, R. y Esquembre-Cerdá, M. D. M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- García, F., y Musitu, G. (1999). Autoconcepto Forma 5, AF5. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones, S.A
- García-Jiménez, M., Cala-Carrillo, M. J., y Sánchez-Trigo, M. E. (2016). Conocimiento y actitudes hacia el feminismo. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 1(1/2), 95-112.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491– 512.
- González, R. y Santana, J.D. (2002). Violencia familiar: Investigación y prevención en parejas jóvenes. CD IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: 476 – 488.
- Goñi Palacios, E., Fernández Zabala, A., e Infante Borinaga, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*.
- Hanish, L. y Fabes, R. (2013). Socialización de género entre pares en niños y niñas de corta edad. Género: socialización temprana. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Lairla, M. Á. C., y Sánchez, L. D. D. (2019). La dependencia emocional y su relación con el sexismo en adolescentes. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 236-260.
- Linn, M. C. y Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child development*, 1479-1498.
- Maiza, I. (1998). La concepción de la Filosofía en el «Tahâfut Al-Tahâfut» de Averroes.
- Mattick, R. P., y Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour research and therapy*, 36(4), 455-470.
- Meza, L. (2001). Consideraciones sobre la socialización de género y su influencia en la dinámica del abuso sexual. *Revista costarricense de trabajo social*, (12).
- Ruiz-Espinar, E. (2009). Estereotipos de género. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (326), 17-21.
- Spence, J.T., y Helmreich, R.L. (1972). The attitudes toward women scale: An objective instrument to measure attitudes toward the rights and roles of women in contemporary society. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 2, 66-67.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., y Sawin, L. L. (1980). The Male-Female Relations Questionnaire: A self-report inventory of sex-role behaviors and preferences and its relationship to masculine and feminine personality traits, sex role attitudes, and other measures. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 87.
- Suberviola-Ovejas, I. (2018). Autopercepción del profesorado de los Programas de Currículo Adaptado sobre la formación y designación docente de estas aulas. *Investigación en la Escuela*, 94, 63-78.

5.1.3 EL PAPEL PREDOMINANTE DE LAS MADRES EN EL CUIDADO Y ATENCIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS CON ALTERACIONES DEL DESARROLLO

Karol Lizeth García Lizarazo (Universidad de Valladolid, España); Lorena Valdivieso- León (Universidad de Valladolid, España).

Resumen y palabras clave:

Al tratarse de una investigación en desarrollo, se pretenderá hallar el papel predominante de las madres, en el cuidado y atención de hijos e hijas con discapacidad como consecuencia de los desafíos que afrontan en su vida cotidiana. Además, se pretenderá mejorar las intervenciones en madres cuidadoras de hijos e hijas con discapacidad que acuden a unidades de atención temprana. Por otro lado, se analizarán las diferencias entre unidades familiares desde una perspectiva de género y exclusión social. La metodología incluye revisión sistemática de la literatura, entrevistas en profundidad, cuestionarios estandarizados para el análisis de diferentes variables y análisis de políticas públicas. Los resultados permitirán identificar de forma temprana factores de vulnerabilidad en las madres y cubrir necesidades psico-educativas mediante la formación para aprender a educar. Las conclusiones revelarán como las madres que cuidan a menores con discapacidad afrontan múltiples responsabilidades sin recibir suficientes apoyos. Las propuestas de mejora permitirán brindar apoyo psicológico, educativo, emocional, laboral y económico a estas madres.

Palabras clave: Atención temprana; Madres cuidadoras; Necesidades psico-educativas; Unidad familiar.

Introducción

El papel de las madres en el cuidado y atención de hijos con discapacidad es de vital importancia (Cuervo & García-Villamizar, 2018). En muchos casos, las madres son el pilar fundamental en la vida de estos niños y jóvenes (Serrano et al., 2019), asumiendo el rol de cuidadoras principales y dedicando gran parte de su tiempo y energía para atender sus necesidades específicas (Braun et al., 2019; Cáceres et al., 2020; Naarden).

Así, este trabajo de las madres puede acarrear aspectos negativos a nivel físico, emocional y mental, ya que a menudo tienen que enfrentar desafíos adicionales al tratar de satisfacer las necesidades de sus hijos, como la búsqueda de servicios médicos y educativos especializados, la coordinación de terapias y apoyos, y la lucha contra el estigma y la discriminación, sintiéndose en ocasiones excluidas a nivel social (Funes et al., 2021; Rodríguez y Delgado, 2020). Sin embargo, las madres también pueden ser un recurso valioso para otros padres y para la comunidad en general, ya que su experiencia y conocimiento ayuda a otros a comprender mejor las necesidades y desafíos que enfrentan las familias con hijos con discapacidad (Palacios y Moreno, 2017). Por lo tanto, es importante reconocer y valorar el papel vital que las madres desempeñan en el cuidado y atención de sus hijos con discapacidad, y brindarles el apoyo y los recursos necesarios que necesitan para mantener su bienestar físico y psicológico y el de sus familias.

Es a partir de esto que crece la necesidad de investigar sobre el rol predominante de las madres en el cuidado y atención de los hijos e hijas con discapacidad por varias razones: en primer lugar,

entender que el papel que las madres juegan en el cuidado y atención de sus hijos e hijas con discapacidad puede ayudar a mejorar la calidad de vida de estos niños y jóvenes. Si se comprenden mejor las necesidades y desafíos de las madres y sus hijos e hijas, se desarrollarían estrategias y políticas que ayudarían a satisfacer sus necesidades específicas y mejorar su bienestar. Asimismo, reduciría el estigma y la discriminación que a menudo enfrentan estas familias (Reinke et al., 2018). Por ende, al conocer mejor los desafíos y las dificultades que enfrentan las madres, se fomenta una mayor comprensión y empatía hacia las familias con menores con discapacidad en función de los hallazgos encontrados.

Por otro lado, ayudaría a identificar las barreras y los desafíos que enfrentan estas mujeres en el ámbito laboral y social, y ayudar a desarrollar políticas y programas que les brinden el apoyo y recursos que necesitan para equilibrar sus responsabilidades familiares y laborales.

En resumen, esta investigación es importante porque mejorará la calidad de vida de estas familias, reducirá el estigma y la discriminación, y ayudará a desarrollar políticas y programas que brinden apoyo y recursos a estas mujeres. Por este motivo, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación.

Objetivo General

Analizar el papel predominante que juegan las madres en el cuidado y atención de los hijos e hijas con discapacidad.

Objetivos Específicos

- Identificar los desafíos específicos que enfrentan las madres que cuidan a hijos e hijas con discapacidad y analizar cómo estas madres manejan estas dificultades, incluyendo el impacto en su salud física y mental.
- Explorar cómo las madres que cuidan a hijos e hijas con discapacidad negocian sus responsabilidades de cuidado con otras obligaciones, como el trabajo remunerado y las responsabilidades familiares adicionales, y cómo esto afecta su bienestar.
- Profundizar en las políticas y programas gubernamentales y no gubernamentales que afectan a la vida de las madres que cuidan a menores con discapacidad y cómo estas políticas podrían mejorarse para brindar mejor apoyo a estas madres y a sus familias.

Metodología

- Se realizará una revisión sistemática de la literatura para identificar los principales desafíos que enfrentan las madres que cuidan a hijos con discapacidad y cómo manejan estos desafíos.
- Además, se llevarán a cabo entrevistas semi estructuradas con dichas madres para comprender detalladamente sus experiencias de cuidado, así como explorar cómo equilibran las responsabilidades de cuidado con otras obligaciones y cómo esto afecta su bienestar.
- Se analizarán las políticas y programas gubernamentales y no gubernamentales que afectan a las madres que cuidan a menores con discapacidad.

Resultados y discusión.

Tradicionalmente, las mujeres en la unidad familiar son las principales proveedoras de atención. Para las familias con niños y niñas con necesidades de cuidado temprano, varios estudios han demostrado que la mujer tiende a asumir el rol de cuidadora principal, lo que tiene diferentes efectos psicológicos, como la desvalorización del autoconcepto y la autoestima; además, a la

hora de socializar se limita su tiempo de ocio y enfocan a actividades de cuidado indirecto, e incluso en su desarrollo profesional, debido a las barreras “techo de cristal” lo cual imposibilita las oportunidades laborales y de ascenso (Gómez-Galindo et al., 2016; Mera-Solórzano y Mendoza-Vélez, 2020).

El cuidado de hijos e hijas con discapacidad puede ser muy estresante para las madres y otros cuidadores, ya que a menudo implica desafíos únicos y adicionales que pueden afectar la salud física y emocional de las madres y otros cuidadores (Torres y Cárdenas, 2019).

Los desafíos que enfrentan las madres que cuidan a hijos con discapacidad pueden incluir actividades como la coordinación de múltiples citas médicas, la atención a las necesidades médicas y terapéuticas de sus hijos, la adaptación de la vida diaria a las necesidades de su hijo, además de la lucha constante contra la discriminación y el estigma. Además, pueden sentirse socialmente aisladas y emocionalmente abrumadas al enfrentar estas responsabilidades a lo que científicamente se le llama Síndrome de carga del cuidador (Zambrano-Cruz, y Ceballos-Cardona, 2007), la cual se caracteriza por la presencia de estrés, ansiedad, depresión, irritabilidad, insomnio, dificultad de concentración, apatía, pérdida de apetito, cefalea, o abuso de sustancias nocivas, entre otros (García-Diéguez et al., 2019).

Diferentes estudios manifiestan que el estrés crónico puede tener efectos negativos en la salud física y mental, como problemas cardiovasculares, problemas de sueño, depresión y ansiedad (Dehghan et al., 2020). Por lo tanto, es importante brindar apoyo y recursos a tanto a las madres como a otros cuidadores que atienden lo cuidados de hijos con discapacidad, como servicios de respiro y de asesoramiento y apoyo emocional, para ayudarles a manejar el estrés y mantener su bienestar.

En este sentido, se pretende obtener una muestra suficiente de madres en la unidad a estudio, así como madres en posiciones particularmente desfavorecidas socialmente.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Para cumplir con el objetivo general se espera que los resultados aporten nueva y útil información sobre las madres de niños y niñas con discapacidad, para conocer si existen diferencias con las de mayor vulnerabilidad social, y para comparar los resultados con los padres en unidades familiares.

De igual manera, estos resultados pueden llegar a ser útiles para futuras investigaciones sobre estrategias para el trabajo con perspectiva de género; desarrollar lineamientos teórico-prácticos para profesionales, así como para familias y madres que aborden el tema.

Además de la posibilidad de difusión en publicaciones científicas específicas sobre estudios de género, o construir una base de conocimiento que, en caso de ser necesario, ayude en el futuro a conformar grupos de intervención específicos de mujeres en los que se atiendan sus necesidades socioemocionales.

Todo esto, en última instancia, tendría un impacto social positivo, promoviendo una mejor inclusión de las madres de niños y niñas con alteraciones en su desarrollo y contribuyendo a una sociedad más inclusiva y equitativa. Asimismo, las políticas y programas deben enfocarse en mejorar el acceso a servicios de cuidado de calidad y proporcionar apoyo financiero y emocional a las madres que cuidan a hijos con discapacidad. Además, se deben desarrollar estrategias para mejorar el acceso a redes de apoyo informales y comunitarias.

Referencias bibliográficas.

- Cáceres, M. J., Valderrama, L. R., y Mora, L. F. (2020). Participación de la madre en el proceso de rehabilitación de niños con discapacidad motora. *Revista Científica de Educación*, 28(1), 123-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num28-10173>
- Cuervo, A., y García-Villamizar, D. (2018). El cuidado de hijos con discapacidad en familias monoparentales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 81-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349455581012>
- Dehghan L., Dalvand H., Feizy M., Hosseini S.A., & Biglarian A. (2020). Factors Affecting the Quality of Life of Mothers of Children with Cerebral Palsy: A Cross-Sectional Study. *Journal of Child Neurology*, 35(3), 177–184. <https://doi.org/10.1177/0883073819871847>
- Funes, R., López, M., & Romero, C. (2021). Experiencias de discriminación en mujeres cuidadoras de hijos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 14(1), 87-98. <https://doi.org/10.33886/ripsct.i14.317>
- García-Diéguéz M., Rodríguez-Blázquez C., Martínez-Martín P., y Benito-León J. (2019). Caregiver Burden in Parkinson's Disease: A Critical Review of Recent Literature. *Journal of Parkinson's Disease*, 9(S2), S329–S335. <https://doi.org/10.3233/JPD-191772>
- Gómez-Galindo, A.M., Peñas-Felizzola, O.L. y Parra-Esquivel, E.I. (2016) Caracterización y condiciones de los cuidadores de personas con discapacidad severa en Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 18(3), 367-378. <https://www.scielo.org/article/rsap/2016.v18n3/367-378/es/>
- Mera-Solórzano, G.M. y Mendoza-Vélez, M.E. (2020). Estado de vulnerabilidad del cuidador a cargo de personas con discapacidad, en Lodana, Manabí. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8, 136-156. <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/487>
- Naarden Braun K.V., Vickers K.S., Titus J.B., Lajonchere C., & Delwiche L.D. (2019). Impact of Maternal Employment on Families of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 197-211. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3703-3>
- Palacios, J., y Moreno, C. (2017). Rol de la madre de un niño con discapacidad en la familia: un enfoque cualitativo. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.rmnf>
- Reinke W.M., Herman K.C., & Dong N. (2018). The Relation Between Maternal Acceptance-Rejection Sensitivity and Child Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(4), 725–734. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0342-7>
- Rodríguez, V., y Delgado, I. (2020). Percepción de estigma en madres de niños con discapacidad. *Revista de Investigación Académica*, 1(2), 1-14. <https://doi.org/10.46605/ria.2020.1.2.1-14>.
- Serrano, E., Gómez, F. J., y Castillo, M. J. (2019). El papel de las madres en la inclusión social de niños y jóvenes con discapacidad. *Educación Inclusiva*, 12(1), 77-92. <https://doi.org/10.33776/ei.v12i1.2109>.
- Torres, A., y Cárdenas, A. (2019). Impacto psicosocial en madres de niños con discapacidad: revisión sistemática de la literatura. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 101-119. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68492>
- Zambrano-Cruz, R. y Ceballos-Cardona, P. (2007). Síndrome de carga del cuidador. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 26-39. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615418005.pdf>

5.1.4 PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE TRANSEXUALIDAD EN TORNO AL PAPEL DEL PROFESORADO EN SU ACOMPAÑAMIENTO

Lucía Glez-Mendiondo (Universidad de Zaragoza, España); Nieves Moyano (Universidad de Jaén, España) Aingeru Mayor (Universidad del País Vasco, España)

Resumen y palabras clave:

La presente comunicación forma parte de una investigación cualitativa sobre la transexualidad infantil, sus manifestaciones y la importancia del acompañamiento por parte de las familias y la escuela. Para ello, se recabaron 22 relatos de vida escritos por madres y padres de chicas y chicos que habían realizado el tránsito social, de los que se llevó a cabo un análisis cualitativo usando como herramienta el software MAXQDA. La pregunta planteada fue en relación al papel de la escuela y otros agentes educativos importantes en el proceso de tránsito social (así como antes y después). Entre otros aspectos, los relatos recogen y valoran el acompañamiento que, desde la institución escolar, se dio a los menores, destacando el papel que las familias atribuyen al profesorado durante el proceso del tránsito. El desconocimiento de la transexualidad infantil y juvenil y la falta de formación del profesorado al respecto, emergen como las principales dificultades con las que estas familias se encuentran en el ámbito escolar. Se destaca también el papel del grupo de iguales y otros contextos no formales como las actividades extraescolares. Los relatos muestran que, cuando el tránsito social se realiza en edades más tempranas, es menor tanto el rechazo que estas chicas y chicos padecen en la escuela, como el sufrimiento que expresan.

Palabras clave: transexualidad infantil, diversidad sexual y de género, identidad sexual, identidad de género, escuela.

Introducción

Hasta hace muy poco, no existía una infancia transexual porque ni siquiera había capacidad para pensarla (Mayor, 2018). La irrupción en la escena social e nuestro país de las asociaciones de familias de menores transexuales en 2013, exigiendo que se reconocieran los derechos de sus hijos e hijas, obligó a los especialistas a plantearse e investigar el desarrollo ontogenético de la transexualidad infantil (Gavilán, 2018). Una década después, en gran parte gracias a la labor de estas familias, la existencia de niños y niñas en situación de transexualidad es algo asumido socialmente. Sin embargo, el conocimiento riguroso sobre esta realidad continúa siendo escaso (Fernández, Ballester, Iglesias, Morell y Gil, 2018), lo que se traduce en un intenso debate entre diferentes perspectivas teóricas con sus respectivas implicaciones prácticas.

Sintetizando las diferentes posturas, encontramos, en primer lugar, a quienes mantienen que la identidad sexual (redefinida como identidad de género) se aprende por condicionamiento y no será estable hasta los siete u ocho años (Asenjo-Araque, García-Gilbert, Rodríguez-Molina, Becerra, Lucio y Grupo GIDSEEN, 2015). Lo que lleva a muchos profesionales a considerar que,

en todos los casos, los niños y niñas que afirman ser del sexo contrario al asignado, lo que están expresando es una disconformidad con los roles de género o una sobre identificación con los asignados al otro sexo (López, 2018). Desde este planteamiento, aconsejan la *espera vigilante* como modelo de acompañamiento durante la infancia, asumiendo que una intervención activa en la que se reconozca al niño o la niña la identidad sexual que expresa, podría derivar en el desistimiento al alcanzar la pubertad (Asenjo et al., 2015).

Frente a esta postura, las evidencias sobre la construcción de la identidad, llevan a muchos a considerarla un proceso multifactorial en el que convergen factores biológicos prenatales y postnatales con otros de carácter psicológico y social (Landarroitajauregui, 2018; Maldonado, 2017; Moral, et al., 2022). Señalando que los niños y niñas pueden ser conscientes de su identidad sexual a edades muy tempranas (Ehrensaft, 2017; Moral et al., 2022) y que los niños y niñas prepuberales que afirman ser transexuales lo hacen con el mismo conocimiento y seguridad que quienes se consideran cissexuales (Olson, et al., 2016; Rafferty et al., 2018). En base a estas evidencias, podemos afirmar que la identidad sexual se construye desde la etapa prenatal y no se reduce a un aprendizaje vicario de asimilación de roles y estereotipos de género (Landarroitajauregui, 2018; Moral et al., 2022).

Frente a la recomendación de una *espera vigilante*, diversas investigaciones, evidencian que esa espera no es inocua y obligarles a vivir bajo una identidad social que no se corresponde con su identidad sexual produce importantes secuelas en su desarrollo psicosocial (Ehrensaft, 2017) y que acompañar a estos menores desde la más tierna infancia favorece el desarrollo de una mayor resiliencia y disminuye tanto el riesgo de psicopatologías como los niveles de depresión y ansiedad (Olson et al., 2016; Rafferty, 2018).

La escuela juega un papel fundamental en la confirmación de la propia identidad sexual y de manera más o menos consciente, transmite pautas de comportamiento que legitiman unos modelos masculinos y femeninos frente a otros. La escuela no debe limitarse a reproducir los modelos hegemónicos, sino un espacio seguro donde todo el alumnado pueda expresar libremente su identidad y donde se promueva el respeto por la diversidad sexual y de género (López-Sáez et al., 2022). Cuando el niño o la niña transexual percibe la escuela como un espacio seguro, será allí donde se permita expresar libremente su identidad sexual, incluso antes que en la familia (Gegenfurtner, 2017). Sin embargo, en la escuela se dan constantes muestras de rechazo hacia la transexualidad (Fernández-Hawrylak et al., 2020) y, a edades tempranas, estos agravios no vienen tanto por parte del alumnado, sino que son la propia institución escolar, las familias y el profesorado, quienes contribuyen a perpetrar la discriminación (Aventín, 2015). El desconocimiento y la falta de formación del profesorado representan un factor influyente en el desarrollo de estas actitudes discriminatorias (Rodríguez y García, 2022).

Objetivos

Explorar el papel de la escuela y el profesorado en el tránsito (reconocimiento social del sexo sentido) emprendido por los niños y niñas transexuales desde la perspectiva de las familias.

Metodología

Este estudio de carácter descriptivo forma parte de una investigación mucho más amplia sobre transexualidad infantil. Dada la magnitud de los datos y dimensiones analizadas en dicha investigación, para la presente comunicación hemos optado por centrarnos en lo referente al papel de la institución escolar y el profesorado durante los primeros años de vida hasta el inicio del tránsito social.

Se realizó un muestreo de conveniencia animando a participar a todas las familias de una asociación de familias de menores transexuales. Se obtuvo una muestra de 22 relatos de padres y madres de menores con edades comprendidas entre los 4 y los 14 años. En concreto, 14 tenían menos de 10 años y 12 eran adolescentes en el momento en que realizaron el tránsito. En el estudio participaron voluntariamente 5 padres y 19 madres.

A las familias que se ofrecieron voluntarias se les pidió que escribieran su historia, dándoles las siguientes instrucciones:

Expresad a través de un relato detallado el proceso vital de su hijo o hija en situación de transexualidad y de toda la familia, desde su nacimiento hasta el momento actual. Tanto antes, como durante y después del tránsito. Recoged en este relato lo vivido en el hogar, la escuela, el barrio, los servicios de salud, la experiencia con las Administraciones, las asociaciones, otras familias, etc. Si lo requiere, puede recoger expresiones literales o incluso diálogos. Tanto los aspectos "bonitos" como los momentos "difíciles". Se propone que el texto tenga una extensión aproximada de 8 páginas (formato *Times New Roman*, tamaño 12, interlineado simple).

Para el análisis de contenido mixto (deductivo e inductivo) la herramienta utilizada fue MAXQDA 2022. Todos los relatos fueron pseudoanonimizados y se omitieron las referencias a lugares concretos.

Resultados y discusión

Tras la codificación independiente y simultánea por parte de dos miembros del equipo, el acuerdo inter-codificador a nivel de código para los códigos activados, fue del 79%. Cabe señalar que este porcentaje se refiere exclusivamente al acuerdo entre codificadores sobre la presencia de dichos códigos en cada uno de los documentos analizados. Los desacuerdos observados se debieron, fundamentalmente, a que la primera evaluadora agrupó el contenido en segmentos más amplios que asignó a códigos más generales. Por tanto, la primera evaluadora codificó un total de 104 segmentos de información, y la segunda evaluadora codificó 128 segmentos. Tal como puede verse en la Tabla 1, para cada una de estas categorías se definieron cinco temas que hacen referencia a los diferentes agentes que interactúan con el menor y su familia en el contexto escolar y la valoración que hacen los participantes en el estudio de sus actitudes y respuestas: tutor/a, grupo de iguales, otras familias, centro y extraescolares.

Tabla 1. *Frecuencias de los temas emergentes tras el análisis cualitativo.*

Temas emergentes	Frecuencias
------------------	-------------

	Pre-tránsito	Tránsito	Post-tránsito
Tutor/a	44	32	13
Grupo de iguales	33	28	21
Otras familias	4	10	6
Centro	12	33	17
Extraescolares	-	9	14

En lo sucesivo se mostraran algunos fragmentos que ejemplifican el papel que juegan cada uno de los agentes previamente indicados en la tabla²⁴. La mayor parte de las familias describen cómo en un primer momento, ante sus propias incertidumbres y sospechas, desde el centro escolar muestran poca comprensión, llegando a cuestionar lo que la familia afirma y achacando la situación a la falta de madurez. “Ya se le pasará” es la respuesta más habitual.

“La profesora me decía que ya se le pasaría, que ella le veía bien a pesar de ir en diferentes ocasiones a quejarme de desprecios e insultos que la hacían y de la falta de amigos” (Euri. Chica, 7,6)

Es frecuente que el profesorado interprete las conductas del niño o la niña como disconformidad con los roles y estereotipos de género, incluso cuando la familia ya se ha asesorado y tiene la convicción de que se trata de una situación de transexualidad.

“Alguna profesora nos decía, tranquilos solo será una niña chico, pero nosotros ya habíamos pasado por ahí y ya teníamos la convicción de que lo que Paul manifestaba era lo que era”. (Paul. Chico, 8,4)

En ocasiones las familias encuentran diferentes actitudes y respuestas entre los profesionales del centro, lo que dificulta aún más el proceso.

“Me sorprendió que justo fuera la orientadora del centro la que pusiera pegos. Por ejemplo, comentó la tutora que últimamente había pasado de ser un crío reservado a estar pletórico y la orientadora decía que tal vez mi hijo estaba pletórico porque con toda esta historia se sentía el centro de atención. O que, si realmente no nos estaríamos equivocando y esto era una fase, que al fin y al cabo es pequeño” (Aitor. Chico, 17,15)

De esta forma, narraciones de las familias participantes en el estudio ponen de relevancia la importancia de un buen acompañamiento escolar en el afrontamiento del tránsito de sus hijos e hijas, evidenciando que cuando el centro adopta una postura de *espera vigilante* lo único que consiguen es retrasar el proceso, dificultar su propio día a día y, sobre todo, el de sus hijos e hijas. Corroboran así las conclusiones de los estudios citados que señalan la importancia y

²⁴ Para cada fragmento se indicará el pseudónimo empleado para el niño/a, la identidad de género expresada, la edad en el momento en que se escribió el relato y la edad en la que se realizó el tránsito.

beneficios psicosociales de un acompañamiento activo desde la más tierna infancia (Ehrensaft, 2017; Olson et al., 2016; Rafferty, 2018).

Aunque algunas familias relatan que desde el centro continuaron dificultando el proceso aun cuando ya se había activado el protocolo escolar, “hubo profesores del instituto que le contestaron que hasta que no llevará en el D.N.I su nuevo nombre no pensaban llamarle por el nombre elegido” (Unax. Chico, 18,16), en la mayoría de los casos, una vez superado ese primer momento de desentendimiento entre la familia y la escuela, los centros suelen buscar información y asesoramiento externo, tras lo que suelen mostrarse más colaborativos. Así, casi todas las familias señalan que al final contaron con el respaldo y acompañamiento del centro.

“Hoy en día, tres años después de hacer el transito social, podemos decir que el proceso ha sido intenso, pero bastante favorable con respecto al colegio, y a las familias de sus compañeros, estoy muy agradecida por el respeto y el cariño hacía mi hijo” (Paul. Chico, 8,4).

Quienes durante estos primeros años se encontraron con algún profesional que comprendió y acompañó la situación desde un primer momento, se muestran especialmente agradecidos. Resultando muy destacable el buen hacer de algunas tutoras de aula.

Hay quien directamente se refiere a la tutora como “un ángel caído del cielo” (María. Chica, 7,4) y, en general, constatan que todo resulta más sencillo cuando la tutora tiene conocimientos previos sobre la transexualidad infantil.

“...en su familia también había un caso de una personita trans. Para mi hija fue su hada madrina porque la haría la vida más fácil ese curso” (Euri. Chica, 7,6)

Algunas de estas profesionales, llegan a crear sus propios materiales para abordar la cuestión con el grupo, mostrando una especial sensibilidad.

“A la profesora, se le ocurrió hacer un cuento para explicar a los compañeros de Iker el tránsito que íbamos a vivir, inventó un cuento muy bonito” (Ikrene. Chica, 10,5)

Esto es, cuando el profesorado recibe la formación adecuada o ya cuenta con ella de ante mano y/o conoce algún caso de transexualidad infantil, los padres y madres perciben una actitud más colaborativa durante el proceso de tránsito, en la línea de lo argumentado por diversos autores (Gegenfurtner, 2017; Rodríguez y García, 2022).

Conclusiones y propuestas de mejora

Este estudio descriptivo no pretende obtener conclusiones generalizables, sino poner en relieve las vivencias de las familias de niños y niñas transexuales y la importancia que éstas le conceden al apoyo desde los centros escolares y el profesorado en el proceso de tránsito de sus hijos e hijas.

Dicho apoyo pasa por la aceptación y el conocimiento por parte de los equipos educativos de la transexualidad infantil y su diferenciación de otras realidades como la disconformidad con los roles y estereotipos de género, lo que supone entender que la identidad sexual se conoce y manifiesta desde edades muy tempranas.

En el caso de los menores transexuales, posponer la toma de decisiones, lejos de ser una muestra de prudencia podría acarrear efectos iatrogénicos, por lo que, a modo de conclusión, queremos destacar la importancia de la formación del profesorado para el correcto abordaje escolar de la transexualidad y su diferenciación de otras situaciones de diversidad sexual y de género.

A este respecto, resulta destacable la reciente propuesta del Ministerio de Universidades de incluir 6 créditos de formación obligatoria en materia de género y diversidad sexual en la formación inicial del Grado de Magisterio para la etapa de Primaria, al amparo del artículo 2 de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI.

Entre las diversas limitaciones de nuestro estudio, queremos destacar que todos los participantes son miembros de la misma asociación de familias de menores transexuales, lo que hace que tengan una visión, un lenguaje y un discurso compartido sobre la transexualidad infantil. Sería conveniente ampliar el estudio a otras familias y asociaciones para contar con otras vivencias y perspectivas.

Otras limitaciones, como la falta de una mayor profundización conceptual o el análisis de otros aspectos relevantes como son el papel del grupo de iguales o la activación de los protocolos escolares, no se derivan del estudio en sí, sino de la extensión disponible para esta comunicación.

Referencias bibliográficas.

Aventín, N. (2015). El asociacionismo y el empoderamiento de las familias herramientas de aceptación de la situación de transexualidad en menores de edad. La transexualidad como parte de la diversidad. *Revista Española de Endocrinología Pediátrica*, 6(2), 52-57.
<https://www.endocrinologiapediatrica.org/revistas/P1-E17/P1-E17-S739-A325.pdf>

Asenjo-Araque, N., Garcia-Gilbert, C., Rodríguez-Molina J.M., Becerra, A., Lucio, M.J. y Grupo GIDSEEN (2015). Disforia de género en la infancia y adolescencia: una revisión de su abordaje, diagnóstico y persistencia. *Revista de Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 2(1), 33-36.

Ehrensaft, D. (2017). Gender nonconforming youth: current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 8, 57-67. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S110859>

Fernández, O., Ballester, R., Iglesias, P., Morell, V. y Gil, M. D. (2018). Transexualidad y adolescencia: una revisión sistemática. *INFAD (Barcelona)*, 2(1), 91.
<https://10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1175>

Fernández-Hawrylak, M., Tristán, G. y Heras, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 393-404.

https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14024/1/0214-9877_2020_1_1_393.pdf

Gavilán, J. (2018). *Infancia y transexualidad* (1st ed.). Octaedro.

Gegenfurtner, A. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215-222.

<https://10.1016/j.edurev.2017.10.002>

Landarroitajauregui, J.R. (2018). Sexo, identidad sexual y menores transexuales. *Manual integrador hacia la despatologización de las identidades trans**. Akadia.

Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, 104, de 1 de marzo de 2023 <https://www.boe.es/boe/dias/2023/03/01/pdfs/BOE-A-2023-5366.pdf>

López, J. (2018). El «mejor interés» del menor transexual. *BIOETHICS* (4), 103–118.

López-Sáez, M., García, D., Montero, I. y Lecuona, Ó. (2022). Adaptation and validation of the LGBTQ Ally Identity Measure (Adaptación y validación de la Medida de Identificación Aliada LGBTQ). *Estudios De Psicología*, 43(2), 229-258.

<https://doi.org/10.1080/02109395.2021.1989888>

Maldonado, J. (2017). El reconocimiento del derecho a la identidad sexual de los menores transexuales en los ámbitos registral, educativo y sanitario. *RJUAM*, (36), 135-169.

Mayor, A. (2018). Avances en la comprensión y el acompañamiento de la transexualidad infantil. En N. Barqui, G. Genise, y D. O. Tolosa (Eds.), *Manual integrador hacia la despatologización de las identidades trans*. Akadia.

Moral, A., Guerrero, J., Gómez, M., Rica, I., Campos, A., Chueca, M. J., . . . Yeste, D. (2022). Guía clínica de atención a menores transexuales, transgéneros y de género diverso. *Anales de pediatría*, 96(4), 349.e1-349.e11. doi:10.1016/j.anpedi.2022.02.002

Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M. y McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics*, 137(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>

Rafferty J. y Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Adolescence and Section on Lesbian, Gay Bisexual, and Transgender Health and Wellness (2018). Ensuring Comprehensive Care and Support for Transgender and Gender-Diverse Children and Adolescents. *Pediatrics*, 142, e20182162. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2162>

Rodríguez, L. M. y García, A. (2022). Actitudes negativas e interiorización de mitos hacia las personas trans en estudiantes mexicanas de Trabajo Social. *Interdisciplinaria. Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 39(2), 229-248. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.15>

6. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.

6.1. INVESTIGACIÓN:

6.1.1 POSICIÓN DE MADRES MIGRANTES CON ORIGEN EN EL MAGREB Y RELIGIÓN MUSULMANA EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA LÚDICA Y DEPORTIVA DE SUS HIJAS

Laura Ruiz-Enciso (Universidad Complutense de Madrid, España); Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (Universidad de La Rioja, España)

Resumen y palabras clave:

La condición de niña, musulmana y migrante puede influir de forma determinante en las posibilidades de práctica lúdica y deportiva. La posible implicación de las madres en este proceso resulta clave. Con esta base, este estudio se centró en la perspectiva de las madres musulmanas procedentes del Magreb en relación con la práctica de actividad física propia y de sus hijas. A partir de un estudio cualitativo que se sirvió de entrevistas como técnica de acceso a la realidad, la investigación concluyó que las madres participaron en prácticas motrices plurales durante su infancia y deseaban abrir esa posibilidad a sus hijas, ampliándola a otras situaciones motrices, valoran de forma positiva la práctica de sus hijas, se implican activamente promoviéndola, consideran que el Islam no limita la actividad física femenina y encuentran actitudes diversas en la comunidad de acogida en relación con la inclusión en actividades lúdicas y deportivas.

[Género, deporte, migración, Islam]

Introducción

En sociedades plurales como la nuestra resulta relevante aproximarse al conocimiento científico en relación con las posibilidades, perspectivas, intereses y limitaciones que se asocian a las opciones de prácticas lúdicas y deportivas durante la infancia cuando converge la cuestión de género, la condición de persona migrante y cuando se dan elementos religiosos y culturales que marcan amplias diferencias en relación con la cultura de acogida (Ruiz-Enciso y Ruiz-Omeñaca, 2021).

En ocasiones se da una tendencia a considerar a las personas migradas que practican el Islam, como un grupo homogéneo en el que existen referentes compartidos aun cuando procedan de países y culturas plurales (Pfister, 2004).

En relación con esta cuestión, la evidencia recogida en artículos científicos avanza elementos diferenciales, parámetros de exclusión y menores niveles de práctica deportiva entre niñas migradas (Borrás-Rotger, 2015; Gómez, Puig y Maza, 2009).

Siguiendo esta dirección, la población migrante sigue patrones de comportamiento diferenciales en relación con la población no migrante en lo que atañe a niveles de práctica moderada o alta

(Borrás-Rotger, 2015), muestran niveles bajos de inclusión en actividades deportivas, ejerciendo una influencia especial la generación y el lugar de origen (Arjona, Checa, Pardo y García, 2012).

De forma adicional cabe resaltar que los programas de educación deportiva diseñados ad-hoc inciden positivamente en los procesos de integración social de personas migradas (Carter-Thuillier, López-Pastor, Gallardo-Fuentes & Carter-Beltran, 2019; García-Arjona, 2015)

Mientras, las mujeres musulmanas procedentes del Magreb muestran una visión positiva del deporte y con frecuencia se adhieren a su práctica, si bien, tratan de pasar desapercibidas ante la posibilidad de encontrar reacciones adversas en la propia comunidad, lo que les lleva a espacios de invisibilidad (Nasri, 2014). No obstante, la práctica de las mujeres musulmanas es menor que la de las que tienen su origen en el país de acogida (Pfister, 2004).

Con esta base, se hace preciso seguir profundizando en el conocimiento de la práctica lúdica y deportiva de las mujeres y de las niñas migrantes y prestar atención a la influencia de la familia y, dentro de ella, de las madres en dicha práctica. Y se requiere determinar cómo opera la convergencia entre género y condición de persona migrada en su incidencia sobre la práctica de actividades ludomotrices y de deportes.

Objetivos

El objetivo general de la investigación se centró en:

Conocer la percepción y el grado de implicación de las madres migrantes con origen en el Magreb y practicantes de religión musulmana en relación con la práctica de actividad física en sí mismas y en sus hijas.

Este objetivo remite a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo vivieron la práctica lúdica y deportiva las madres participantes en la investigación durante su infancia en su país de origen y de qué modo influye en su posición respecto a la práctica de sus hijas? ¿Valoran una práctica equitativa de actividad física para sus hijas? ¿Conceden importancia a la igualdad de género en esta cuestión? ¿De qué modo influye la práctica del Islam sobre su posición? ¿Cómo valoran la inclusión de sus hijas en la comunidad de acogida y de qué modo influye en su perspectiva sobre su práctica motriz?

Metodología

Tipo de investigación y posicionamiento paradigmático.

Por la naturaleza del objeto de la investigación se optó por realizar un estudio de carácter cualitativo. Se siguió un paradigma de investigación interpretativo que nos permitía adentrarnos en los significados y las perspectivas atribuidas a la realidad por las personas implicadas en ella.

Participantes

El estudio se centró en diez madres de niñas que cursaban educación primaria en dos centros educativos públicos del Logroño: el CEIP Madre de Dios y el CEIP Las Gaunas. Se trata de dos centros con diferencias en cuanto al alumnado, con lo que se trataba de cubrir dos escenarios diferenciados. Así, frente a una tasa de migración de 92% en el primero de ellos, en el segundo

esta se reducía al 18%. En esta línea, la selección de estos dos colegios se inscribe dentro de la heterogeneidad en cuanto a los barrios en los que residen, mientras que presenta un criterio de homogeneidad de las características de las madres puesto que todas ellas tenían hijas que participaban en actividades lúdicas y deportivas fuera del tiempo escolar. Cuatro de las madres tenían hijas que practicaban baloncesto y competían en Deporte Escolar. Los seis restantes participaban junto con sus hijas, en horario extraescolar, en actividades relacionadas con el Proyecto de ApS “Jugando en familia” desarrollado por la Universidad de La Rioja, que trata de promover la práctica de actividad ludomotriz de las niñas con la implicación de las madres. Las niñas tenían entre 6 y 12 años y cursaban educación primaria.

Técnicas de investigación

La investigación de carácter cualitativo se realizó a través de la entrevista como técnicas de investigación.

La pertinencia de realizar entrevistas cualitativas reside en la búsqueda de respuestas contextualizadas y aportadas por las personas participantes que permitan conocer más a fondo la percepción y la perspectiva de las madres en relación con la práctica lúdica y deportiva de sus hijas.

Dentro de este marco, se optó por entrevistas semiestructurada realizada de forma presencial en las instalaciones de ambos colegios.

Procedimiento

Una vez delimitados los centros y realizado el contacto con las participantes, se concretaron los momentos para las entrevistas y se realizaron éstas.

Para el análisis se hizo uso del programa Nvivo 12.

Categorías de análisis

Como referencia para el proceso de categorización se establecieron cuatro categorías de primer nivel:

- Familia, sociedad de origen, práctica lúdica y deportiva femenina e incidencia en la visión de la práctica de sus hijas.
- Islam y práctica femenina.
- Perspectiva sobre la práctica femenina de actividad lúdica y deportiva.
- Sociedad de acogida e influencia en la práctica lúdica y deportiva femenina.

Resultados y discusión.

El análisis de las entrevistas dio lugar a 134 unidades textuales. Dichas unidades se ubicaron en las 4 categorías predefinidas no apareciendo ninguna otra categoría emergente.

Centrándonos en la primera de ellas: Familia, sociedad de origen, práctica lúdica y deportiva femenina e incidencia en la visión de la práctica de sus hijas, todas las participantes señalaron

que su lugar de origen es Marruecos, excepto una con origen en Argelia. En relación con su práctica deportiva infantil, algunas de las participantes la ubicaban únicamente en el colegio mientras varias de ellas indicaron que las realizaron en contexto escolar y en el extraescolar, remitiendo ésta a deportes como el fútbol, el baloncesto, el balonmano o el atletismo

Por lo que respecta a las prácticas lúdicas espontáneas estas habitualmente tenían un sesgo de género pues se refieren a juegos como las muñecas o la comba. No obstante, también algunas indican que, en ocasiones, dichas prácticas se realizaban en grupos mixtos tanto en marcos educativos formales como en los juegos de calle practicados de forma autónoma. Con base en su práctica infantil abogaban por la de sus hijas a partir de dos motivaciones: que pudieran vivir lo que ellas vivieron –en el caso de aquellas que practicaron deporte durante la infancia-, y que gozaran de más oportunidades de las que ellas tuvieron –en el caso que quienes no pudieron practicar-.

Y en lo relativo a la convergencia de perspectiva entre sus maridos y ellas en lo que atañe a su propia actividad física en la actualidad fueron tres las que plantearon que la visión era compartida, mientras que el resto no abordaban este tema con ellos.

Por lo que respecta a la segunda categoría: Islam y práctica femenina, en varias entrevistas remiten a versículos del Corán que hablan de la práctica de actividad física y su interpretación lleva a considerar que esta puede ser practicada por personas de diferente sexo. Tres de ellas sumaron referentes explicativos asociados a las posibilidades y no a las limitaciones. Y justifican de este modo que el Islam no conlleva que sus hijas se vean limitadas en su práctica.

Centrándonos en la tercera categoría: Perspectiva sobre la práctica femenina de juego y deporte, las participantes se decantaron por la continuidad de dicha práctica en sus hijas.

En lo que atañe a las motivaciones para la práctica, resaltaron dos referentes: la incidencia sobre la salud y el bienestar y la apertura de oportunidades para la interacción social desde la práctica de actividades motrices.

Y hubo unanimidad en relación con la igualdad entre hijos e hijas con independencia del género en relación con el derecho a la práctica de juegos deportes

Y en la cuarta y última categoría: Sociedad de acogida y práctica deportiva femenina, en general manifestaron sentirse acogidas dentro del espacio social en el que se desenvuelven. No obstante, varias de ellas matizaron su posición cuando se refieren globalmente a la localidad, para resaltar la diversidad en actitudes. Consideraban que sí percibían a sus hijas acogidas en el seno del grupo en el que practicaban actividad física, si bien éste estaba mayoritariamente integrado por personas migrantes. También percibían una actitud de acogida en los colegios que les reforzaba en su idea de promover la participación de sus hijas en juegos y deportes.

Centrándonos en la discusión, cabe resaltar que las respuestas asociadas a la valoración de la práctica lúdica de las hijas, mantienen puntos de intersección con los resultados obtenidos en la investigación de Nasri (2014). Con todo y a partir de la investigación de Borrás-Rotger (2015) no se puede garantizar que esta perspectiva por parte de las madres sea un predictor de práctica futura en las niñas.

Asimismo, el compromiso mostrado por las madres en relación con la práctica de sus hijas ofrece una perspectiva compartida con parte de las conclusiones establecidas en el estudio de Nasri (2014). Y se da una cierta distancia con lo concluido por Pfister (2004) quien refleja un menor nivel de adhesión a la práctica de actividad ludomotriz y deportiva en el caso de las mujeres musulmanas que puede ser revertida en la segunda generación.

También la valoración de la igualdad de género en torno al deporte remite a referencias convergentes con los resultados del estudio de Nasri (2014). Esta convergencia se hace extensiva al encontrar, en el Corán, un apoyo activo a la actividad física femenina.

Finalmente, la valoración de la inclusión como referente que las madres hallan en la sociedad de acogida, en relación con la actividad física femenina, entra en contradicción con lo establecido por Arjona et al. (2015), Borrás-Rotger (2015) y Pfister (2004) quienes concluyen que las personas migradas disponen de menos posibilidades de práctica. En este caso, las madres consideraban que existían posibilidades, sus hijas se sentían acogidas y eso reforzaba su apoyo.

En cualquier caso, a partir de los resultados de esta investigación y en coherencia los obtenidos en los estudios de Carter-Thuillier et al. (2019) y Checa, Pardo y García (2012), el juego motor y el deporte puede convertirse en un espacio para la inclusión y esto puede explicar la percepción positiva que, de dicha inclusión, mantienen las madres participantes en el estudio.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Como punto de partida es preciso resaltar el alto grado de convergencia entre las madres participantes en las entrevistas.

De los resultados obtenidos cabe concluir que las madres implicadas participaron en su infancia en un amplio espectro de prácticas lúdicas y deportivas y que desean ofrecer esas prácticas a sus hijas, así como abrir nuevas posibilidades.

Asimismo, las madres participantes valoran de forma positiva la práctica de actividad lúdica y deportiva de sus hijas, así como la igualdad de género en relación dicha práctica. Y encuentra en el Corán un apoyo a la actividad física femenina.

Por último, se refleja una perspectiva positiva respecto al grado de inclusión en la comunidad de acogida, diferenciando, no obstante, actitudes variadas hacia dicha inclusión en función de las personas. Y se considera que el entorno de acogida ofrece posibilidades para sus hijas con independencia de su origen nacional, étnico, religioso y cultural. Eso refuerza su actitud de apoyo.

Entre las limitaciones propias de este estudio cabe resaltar el escaso número de casos abordados y el uso, únicamente, de la entrevista como técnica. Las personas participantes fueron seleccionadas de acuerdo con criterios de accesibilidad asociada a la práctica ludomotriz y deportiva de las niñas y por la colaboración de las madres en dicha práctica.

De cara a la superación de estas limitaciones en futuros estudios podría ampliarse el conjunto de casos tratados, añadiendo diversidad a estos, así como el espectro de técnicas, incorporando grupos de discusión.

Finalmente, convendría realizar estudios longitudinales para estudiar los nexos entre la posición de la madre y la práctica femenina durante la adolescencia, así como su valor predictivo para la edad adulta.

Referencias bibliográficas.

- Arjona, A.; Checa, J.C.; Pardo, R. & García, N. (2012). Deporte e integración. Variables que intervienen en el contacto cultural de los jóvenes inmigrados en España. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 233-242.
- Borrás-Rotger, P.A. (2015). Predictores de actividad física en niños inmigrantes. *Ágora para la educación física y el deporte*, 18(1), 36-48.

- Carter-Thuiller, B.; López Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F. & Carter-Beltrán, J. (2017). La integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22-55.
- García Arjona, N. (2015). *Iniciativas institucionales y asociativas destinadas a la integración sociocultural a través del deporte en París y Madrid*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Gómez, C.; Puig, N. & Maza, G. (2009). *Deporte e integración social*. Inde.
- Nasri, K. (2014). *Actitudes y hábitos deportivos de las mujeres magrebíes musulmanes en Cataluña: un estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Pfister, G. (2004). Deporte, género y etnicidad. El caso de las mujeres inmigrantes. *Apunts*, 78, 117-124.
- Ruiz-Enciso, L. & Ruiz-Omeñaca, J. (2021). Educación física y sociedad: focos de interés en los estudios sociológicos. En Garduño, J. (Coord.). *Investigación científica en la Educación Física. Panorama y prospectiva*, 221-259.

6.1.2 ACOSO SEXUAL ENTRE PARES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA. ESTUDIO PILOTO

Cabeza-Ruiz, Ruth¹ (Universidad de Sevilla, España); Pellicer-Chenoll, Maite² (Universidad de Valencia, España), Weiss, Ana³ (Universidad de Sevilla, España); Moreno-Vitoria, Laura⁴ (Universidad de Valencia, España)

Resumen y palabras clave

Introducción y objetivo: Entre los tipos de acoso uno de los más problemáticos es el acoso sexual. El objetivo del estudio fue conocer la incidencia de acoso sexual entre pares en las clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria

Material y método: Diseño transversal retrospectivo. La muestra estuvo formada por 111 estudiantes de primer curso de grado universitario. Se creó un cuestionario ad hoc para conocer las experiencias de los participantes.

Resultados: Los valores de acoso sexual oscilan entre el 15 y el 70%.

Discusión: Los chicos apenas sufren acoso sexual físico, mientras que las chicas soportan miradas, comentarios y tocamientos no deseados que pueden cursar con formas de abuso sexual. La gravedad de los comportamientos que se describen deben alertar a toda la comunidad escolar y las administraciones educativas.

Conclusiones: A la luz de los resultados se hace necesario investigar sobre la incidencia y la naturaleza de la violencia sexual en las clases de Educación Física en la enseñanza secundaria.

Palabras clave: Acoso Sexual, Educación Física, Pares, Enseñanza Secundaria.

Introducción

El acoso sexual entre iguales en el entorno escolar se describe como cualquier tipo de conducta no deseada de naturaleza sexual, cometida por otro/a estudiante del centro, que vulnera el derecho a la integridad sexual del alumnado a sentirse seguro y respetado en el entorno educativo (Witkowska y Kjellberg, 2005). Dicho acoso incluye distintas conductas de naturaleza sexual como pueden ser los comentarios de naturaleza sexual sobre el cuerpo y la ropa, la insistencia en conseguir citas o relaciones sexuales, los comentarios despectivos y la discriminación por orientación sexual, y otras conductas entre las que destacan los contactos no deseados, las miradas y gestos lascivos o los sonidos de carácter sexual, como gemidos, silbidos y gruñidos.

En el entorno escolar, los estudios sobre violencia sexual se han visto eclipsados por los estudios sobre acoso escolar (Charmaraman et al., 2013). Algunos estudios, como el de Ortega et al. (2008) sobre violencia sexual entre compañeros, hallaron que la incidencia de acoso sexual por parte de compañeros era del 69,4% en una muestra de 490 estudiantes. A pesar de estas aproximaciones hacia el conocimiento del acoso sexual y por razón de sexo en el ámbito escolar,

las publicaciones relativas a esta temática en la Educación Física en los centros de secundaria son prácticamente inexistentes.

En la asignatura de Educación Física es donde se pueden observar más desigualdades entre los sexos, pues los contenidos que se enseñan están muy influenciados por la imagen social que hay hacia el deporte y la actividad física (Hidalgo y Almonacid, 2014). En el desarrollo de esta asignatura hay una gran interacción entre estudiantes debido a que se realizan numerosos juegos y tareas de tipo motor. Este aspecto lúdico y divertido suele dar lugar a que el alumnado se comporte de forma espontánea. Además, pueden observarse los cuerpos en movimiento de los demás. Esta realidad nos lleva a reflexionar sobre posibles situaciones de acoso sexual y a prever que en las clases de Educación Física pueden producirse este tipo de situaciones dentro del horario escolar de la etapa de la Educación Secundaria, ya que es el momento en el que el alumnado tiene más libertades y oportunidades para comportarse como desee.

Objetivos

En base a la literatura consultada, el objetivo principal de este estudio era conocer la incidencia de acoso sexual entre iguales durante las clases de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria según informantes de primero de grado universitario. Como objetivo específico, se quiso conocer qué incidencia de acoso había en función del sexo de los participantes y el tipo de acoso.

Metodología

Diseño

Estudio transversal retrospectivo. Estudio piloto.

Participantes

Ciento once estudiantes de ambos sexos de primer curso de todos los grados universitarios de Educación Primaria (45%), Educación Infantil (29,70%), Pedagogía (5,5%) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (19,8%), impartidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Los criterios de inclusión fueron: i) cursar primer curso de grado, ii) haber realizado los estudios secundarios en España, ii) haber finalizado los estudios medios en los cursos 20/21 o 21/22.

Procedimientos e instrumentos de valoración

Para llevar a cabo el estudio se contactó con docentes de primer curso de todos los grados impartidos en el centro. Se les presentó el estudio y, tras tener una respuesta positiva de participación, se les envió un correo electrónico con el enlace al cuestionario online, que a través de la plataforma de Enseñanza Virtual se compartía con los estudiantes.

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación fue un cuestionario creado ad hoc y presentado en la plataforma digital de Formularios de Google llamado "Violencia sexual en las clases de Educación Física". El cuestionario final de este estudio piloto contaba con 19 ítems sobre acoso sexual y acoso por razón de sexo. Las preguntas tenían diferentes opciones de respuesta de las que solo se podía elegir una de ellas. El cuestionario fue construido en base a la literatura científica existente y constaba de 4 dimensiones del acoso (visual, verbal, físico y por razón de sexo). Una vez construido se validó por expertas en la materia.

Al inicio del cuestionario, se incorporó información al participante sobre las características y objetivos del estudio. Así mismo, se incluía una casilla que debía marcar en caso de dar su consentimiento para participar. Se hizo llegar el enlace con el instrumento al alumnado, que lo rellenaba dónde y cuándo quería. A cada estudiante se le asignó un código con el fin de anonimizar a los informantes.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS. Las variables categóricas se muestran en tantos por ciento y fueron segregadas por sexo.

Resultados y discusión.

Los participantes de este estudio fueron ciento once ($n=111$) de los cuales 91 eran mujeres (82%) y 20 eran hombres (18%). La edad de estos sujetos oscilaba entre los 17 y los 24 años en adelante. Los resultados relativos a cada ítem del cuestionario pueden verse en la tabla 1 (acoso físico y visual) y en la tabla 2 (acoso verbal y por razón de sexo). En este sentido es necesario interpretar bien las tablas. El porcentaje de chicas implica siempre más víctimas que el de chicos para el mismo valor. Por ello, es necesario incluir en la muestra a un mayor número de chicos y tener resultados que reflejen la realidad con más fidelidad.

En los ítems relacionados con el acoso por razón de sexo, los chicos presentan peores resultados, un 50% de los chicos dice haber sido víctima o testigo del acoso sufrido por otros chicos. Esto indica que los varones sufren en mayor medida acoso en base al sexo, es decir, acoso por no ajustarse a los mandatos relacionados con la expresión de género y la orientación sexual. En cualquier caso, no sabemos, por las limitaciones del instrumento, quiénes son los victimarios ni qué tipos de comentarios son los que se producen.

En los comentarios ofensivos sobre la vida sexual, el 47,5% de los participantes dicen haberlo visto hacer a chicas. Parece que incluso en la adolescencia y la juventud primera sigue manteniéndose el sexismo respecto a la libertad sexual de las mujeres. Una de las formas más habituales y tradicionales de sanción a la libertad sexual de las mujeres es la ridiculización y la reprobación social, que buscan avergonzar a las mujeres y conducir las hacia una vida sexual más privada y uniforme, mientras que a los chicos se les aplican otros parámetros (De Miguel, 2015, p.126).

Los comentarios de naturaleza sexual sobre el cuerpo de los compañeros también tienen una alta incidencia, especialmente sobre las chicas, aunque un alto porcentaje de chicos (20%) dice haberlo sufrido como víctimas varias veces. Es necesario realizar investigaciones más amplias y completas sobre este asunto. Para ello, se debe complementar el estudio cuantitativo con el cualitativo, observando cómo son estos comentarios, quiénes son los victimarios y si hay diferencias entre víctimas en función del sexo.

Los comentarios obscenos sobre la forma de vestir, así como las bromas de naturaleza sexual son muy recurrentes según las participantes del estudio. Entre las chicas, un 2,2% a 17,6% dicen haber sido víctimas de ellos y entre un 19,8% y un 30,8% testigos de hacérselo a otras compañeras. Los chicos dicen haber sido testigos cuando sus compañeras los sufrían en 30-35% de los casos. Las bromas son un caso especialmente complejo de acoso. Suele darse una doble victimización en quien las sufre. Por un lado, recibe la violencia de la broma. Si no se defiende o queja por ello, la intrusión estará hecha, pero si se enfrenta al agresor, con frecuencia recibirá

como respuesta que tiene falta de humor o que no entiende ironías. La víctima será, por tanto, doblemente vulnerada y el agresor pasará a presentarse como víctima por la falta de comprensión.

Respecto a los sonidos de carácter sexual, los chicos dicen haber observado estos comportamientos siempre sobre chicas (60%). Por su parte, las chicas (67%) dicen haberlos sufrido (23,1%) u observado (38,5%) en las clases de Educación Física y siempre hacia otras chicas. Más sutiles que los comentarios y por tanto menos detectables, son los sonidos de carácter sexual que se observan en el 67% de las chicas y en el 60% de los chicos, casi todos ellos realizados sobre las alumnas, aunque también un porcentaje importante de los chicos dicen haberlos sufrido.

El acoso visual es también habitual en las clases de Educación Física. Las miradas lascivas son casi en su totalidad recibidas por las chicas. Solo dos chicos de la muestra dicen haberla sufrido. Los gestos de naturaleza sexual presentan resultados muy similares.

El acoso físico es menos frecuente, sin embargo, sus formas de aparición, aunque escasas, podrían ser consideradas graves. Quitar la ropa o levantarla, parece ser una actividad más habitual entre los chicos (15% frente a 3,3% de las chicas). No obstante, el resto de comportamientos van dirigidos a las chicas. Tocar las zonas íntimas, o enseñar los genitales parecen actividades poco recurrentes, pero especialmente graves, constituyendo algunas de ellas formas de abuso sexual. Sin embargo, parece evidente, según los resultados de este estudio, que las chicas son víctimas (15,3%) y testigos (15,4%) de roces y tocamientos indeseados durante la realización de juegos y tareas en las clases ordinarias de Educación Física. No sabemos si las chicas denuncian este tipo de violencia a alguien con responsabilidad en el centro, pero los estudios muestran que no por varias razones: vergüenza, miedo a no ser creídas y miedo a represalias por parte del agresor o agresores (Timmerman, 2003). Ante estos datos cabe preguntarse si el alumnado, especialmente las adolescentes, están seguras en las clases ordinarias de Educación Física, qué efectos tienen estas vivencias sobre sus hábitos de actividad física y deporte y sobre su autoestima y salud mental general. Además, es importante saber qué actitud presenta el profesorado ante este tipo de comportamientos. Según algunos estudios, el profesorado y buena parte de la comunidad educativa consideran que este tipo de dinámicas son normales, inevitables y forman parte de la cultura del centro (McLeroy, 2001)

Conclusiones y propuestas de mejora.

A la luz de los resultados se puede decir que en la muestra seleccionada se dan numerosos comportamientos relacionados con acoso sexual en las clases de Educación Física, pero también con formas de abuso sexual. Las chicas reciben porcentajes preocupantes de acoso verbal, visual y físico en las clases ordinarias de Educación Física durante la secundaria, mientras que los chicos reciben principalmente acoso basado en el sexo. Ante estos datos debemos concluir que podríamos encontrarnos ante un problema serio en los centros educativos y que algunas de estas formas de acoso son formas de abuso sexual.

	NUNCA		SOLO UNA VEZ		VARIAS VECES		CASI SIEMPRE		HE VISTO HACÉRSELO A LAS CHICAS		HE VISTO HACÉRSELO A LOS CHICOS	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
En las clases de EF												
Otros/as estudiantes me han intentado quitar parte de la ropa	96,7	85	1,1	5	0	0	0	0	2,2	5	0	5
Otros/as estudiantes aprovechaban los juegos y tareas para besarme sin mi consentimiento	96,7	90	0	0	0	0	0	0	3,3	5	0	5
Otros/as estudiantes aprovechaban los juegos y tareas para realizarme tocamientos o roces de naturaleza sexual sin mi consentimiento	68,1	85	3,3	0	12	10	0	0	15,4	5	1,1	0
Otros/as estudiantes me han tocado zonas íntimas sin mi consentimiento	85,7	100	2,2	0	9,9	0	0	0	2,2	0	0	0
Otros/as estudiantes me dirigían miradas lascivas	28,6	45	6,6	0	28,6	5	3,3	5	30,8	45	2,2	0
Mi forma de vestir se veía influenciada por los comentarios y miradas de	45	50	2,2	0	24,2	25	9,9	5	17,6	20	1,1	0

otros/as
estudiantes

Otros/as
estudiantes se
hacían gestos
de naturaleza
sexual
refiriéndose a
mí

58,24	55	3,3	5	9,9	5	2,2	5	25,3	30	1,1	0
-------	----	-----	---	-----	---	-----	---	------	----	-----	---

Tabla 1. Resultados de las variables acoso físico y visual en función del sexo del participante.

Los valores se presentan en tanto por ciento. EF, Educación Física.

Tabla 2. Resultados de las variables acoso verbal y por razón de sexo en función del sexo del participante.

Los valores se presentan en tanto por ciento. EF, Educación Física.

En las clases de EF....	NUNCA		SOLO UNA VEZ		VARIAS VECES		CASI SIEMPRE		HE VISTO HACÉRSELO A LAS CHICAS		HE VISTO HACÉRSELO A LOS CHICOS	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
...otros/as estudiantes me hacían comentarios despectivos relacionados con mi orientación sexual	46,1	30	0	0	4,4	0	0	5	21	20	27,5	45
...otros/as estudiantes me hacían comentarios ofensivos sobre mi vida sexual	62,7	75	0	0	5,5	0	0	5	27,5	20	4,4	0
... otros/as estudiantes hacían comentarios de naturaleza sexual sobre mi cuerpo	25,3	30	2,2	0	29,7	20	4,4	15	34	25	4,4	10
... otros/as estudiantes me hacían proposiciones no deseadas para mantener relaciones sexuales	71,4	75	8,8	0	6,7	0	0	0	13,2	25	0	0
... otros/as estudiantes me hacían bromas de naturaleza sexual sin yo desearlo	53,8	45	2,2	5	17,6	15	3,3	5	19,8	30	3,3	0
...otros/as estudiantes me hacían comentarios obscenos relacionados con mi forma de vestir	42,9	45	4,4	0	17,6	5	0	5	30,8	35	4,4	10
... otros/as estudiantes me han dirigido sonidos de carácter sexual (silbidos, gemidos, gruñidos)	33	40	0	5	23,1	30	2,2	0	38,5	25	3,3	0

Referencias bibliográficas.

- Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein N., & Espelage, D. L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of School Health*, 83(6), 438-444. <https://doi.org/10.1111/josh.12048>
- De Miguel, A (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Hidalgo, T., & Almonacid, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Journal of Movement & Health*, 15(2). [https://doi.org/10.5027/jmh-vol15-issue2\(2014\)art75](https://doi.org/10.5027/jmh-vol15-issue2(2014)art75)
- McLeroy-Stone, M. S. (2001). *Teachers' attitudes toward sexual harassment and perceptions of student peer sexual harassment*. [Tesis Doctoral, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/19661/31295016657362.pdf;sequence=1>
- Ortega, R., Rivera, F., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num1/184/violencia-sexual-entre-compaeros-y-violencia-ES.pdf>
- Timmerman, G. (2003). Sexual harassment of adolescents perpetrated by teachers and by peers: an exploration of the dynamics of power, culture, and gender in secondary schools. *Sex Roles*, 48(5/6), 231-244. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022821320739>
- Witkowska, E. & Kjellberg, A. (2005). Dimensions of peer sexual harassment in Swedish High Schools: what factor structures show the best fit to girls' and boys' self-reports? *Sex Roles*, 53(9-10), 677-687. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7733-4>

6.1.3 LA PERCEPCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA DEL COLECTIVO *TRANS*: UN ESTUDIO DE CASOS

Raquel Rioja Martínez (Universidad de León, España); Ana Belén Carballo-Leyenda (Grupo de Investigación VALFIS. Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de León, España); Concepción E. Tuero-del-Prado (Grupo de Investigación Educación y Sociedad, Universidad de León, España); Amaya Martínez Rioja (Técnica empleo y formación en Fundación CEPAIM, España)

Resumen y palabras clave

El objetivo de este trabajo es realizar una aproximación a la práctica de actividad físico-deportiva – competitiva y no competitiva - de personas *trans* para identificar los obstáculos a los que se enfrentan durante la misma (situaciones de discriminación o exclusión), a partir de experiencias individuales. La metodología es de tipo cualitativo, y se ha utilizado como técnica de investigación una entrevista semiestructurada, la cual ha sido administrada a un total de cuatro personas voluntarias, todas ellas personas *trans* adultas. Los resultados obtenidos muestran que los estereotipos de género están presentes a lo largo de diferentes etapas de su vida, que existe cierto rechazo hacia el colectivo en el ámbito deportivo, que los espacios compartidos suponen obstáculo para la mayoría y la evidente dificultad de elaborar una legislación justa para todos los participantes.

Colectivo *trans*, obstáculos, participación, actividad físico-deportiva

Introducción

La actividad física y el deporte son prácticas que conllevan amplios beneficios biológicos y psicosociales para las personas (Fuentes-Miguel y Devís-Devís, 2020), pero además se utilizan como dispositivo para modelar las identidades masculina y femenina, configurándose como un dispositivo heteronormativo.

La discriminación por asuntos de género en el modelo binario del deporte trasciende hasta la transfobia. A este respecto, la FELGTB (Federación Estatal de Lesbianas Gays Trans Bisexuales) elaboró un estudio en 2019 en el que revela que el 58% de las personas *trans* entre 16 y 24 años ha sufrido transfobia durante la fase escolar.

El término *trans*, hace referencia a personas cuya identidad de género no coincide con el género que se le asignó al nacer en función de su anatomía. Es un término que cobija a personas que se autodefinen como “transexuales, transgénero, de género *queer*, de género fluido...entre otros” (Fuentes-Miguel y Devís-Devís, 2020, p.55).

En el ámbito normativo español, el 16 de febrero de 2023 se aprobó en España la Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas *trans* y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Uno de los puntos controvertidos ha sido el artículo 26, que aborda el deporte, la actividad física y la educación deportiva. Por un lado, la ley promueve el fomento al respeto de las personas LGTBI en el deporte, mientras que, por otro, se evidencian posibles consecuencias de desventaja competitiva para las mujeres *cisgénero* (conformidad con el sexo asignado al nacer) en el marco del deporte de competición.

Así mismo, los organismos internacionales sostienen que la participación de las mujeres transgénero en la práctica deportiva femenina, en ocasiones, es susceptible de producir efectos negativos sobre la igualdad, por lo que ya se han puesto a trabajar en normas y pautas para evitar esta situación.

Más allá de estas posturas, diversos estudios como el de López et al. (2021) señalan la importancia de realizar actividad física, ya que está directamente relacionada con el bienestar mental y social, puesto que disminuye la ansiedad y el estrés.

Existe un número reducido de estudios relativos a la práctica de actividad físico-deportiva por parte del colectivo *trans*, debido a que se trata de una línea de investigación reciente (Moscoso y Piedra, 2019).

Objetivos

El objetivo de este trabajo es realizar una aproximación a la práctica de actividad físico-deportiva de personas *trans* para identificar los obstáculos a los que se enfrentan durante la misma (situaciones de discriminación o exclusión en este colectivo), a partir de experiencias individuales.

Metodología

Diseño

La metodología se centra en un estudio de casos de tipo cualitativo, en el que se ha utilizado como técnica de investigación una entrevista semiestructurada con la finalidad de describir las vivencias de las personas entrevistadas.

Participantes

Los participantes son cuatro personas transgénero, dos mujeres y dos hombres, residentes en España, con edades comprendidas entre los 26 y 39 años. Asimismo, cumplieron el correspondiente consentimiento informado. Los criterios utilizados para configurar la muestra han sido que los participantes fueran personas *trans*, mayores de edad y vinculados a la práctica deportiva en algún momento de su vida. Con el fin de mantener el anonimato de los participantes, se han utilizado nombres ficticios (Eliot y Logan en el caso de los hombres *trans*, y Ariel e Iris para las mujeres *trans*). Los participantes han participado en actividades físico-deportivas de orientaciones diversas: deporte colectivo de competición, ejercicio físico en entornos estables (gimnasio) y deportes individuales de competición. Además, aportan información relativa a su infancia en entornos de iniciación deportiva.

Instrumentos

El guion utilizado para la elaboración de la entrevista ha sido diseñado *ad hoc* para este estudio. El contenido de este guion aborda la percepción actual y retrospectiva de su participación en las actividades físico-deportivas en distintas etapas de su vida, incluida su transición de género.

Análisis de datos

Realizada la transcripción de las entrevistas, se ha efectuado un análisis de contenido, mediante método inductivo, a partir del que se han obtenido cuatro categorías o dimensiones, que se exponen a continuación.

Resultados y discusión

1) Influencia de los estereotipos de género en la infancia y adolescencia: Uno de los principales obstáculos a los que se enfrentaron los participantes desde su infancia está relacionado con los estereotipos de género, en concreto con las dificultades que se encuentran las chicas en las disciplinas estereotipadas como *masculinas*. Desde una perspectiva histórica el deporte ha sido una parcela masculina, configurado a partir de estereotipos ligados a la sexualidad y al género masculino (Barbero, 2003).

En este sentido, uno de los participantes señala que a pesar de que su deporte favorito era la pelota a mano, llegó una edad donde ya no pudo jugar más, puesto que era un deporte “solo para hombres” (Eliot).

A su vez, se afirma que “si las chicas eran más brutas que un arado, el fútbol se les daría más que bien, pero si eran lo contrario, se ofrecían voluntarias para ver tranquilamente el partido desde el banquillo” (Logan).

Por otro lado, en la actualidad, uno de los participantes ha abandonado la práctica deportiva argumentando lo siguiente: “Estoy en un momento en el que mi aspecto físico y DNI [Documento Nacional de Identidad] generan bastante confusión, y eso me frena a nivel personal a la hora de, por ejemplo, inscribirme en un gimnasio” (Logan).

Pese a estas afirmaciones, todos los participantes valoran de forma positiva la práctica de actividad físico-deportiva, coincidiendo con lo señalado por López-Cañada (2018) sobre el colectivo *trans* y la importancia de la práctica deportiva como facilitadora de la (re)construcción de las identidades de género. De hecho, Logan afirma que cuando abandonó los deportes de equipo, se apuntó al gimnasio para entrenar con pesos y borrar así su aspecto físico de mujer.

2) Espacios compartidos: Todos los participantes coinciden en sus testimonios al afirmar que el vestuario es un sitio hostil para las personas *trans*, ya sea antes, durante o después de su transición. Además, tres de los entrevistados señalaron que la reasignación de género supuso que pasaran a practicar deportes individuales en vez de equipo, por miedo al vestuario.

Concretamente Iris, Eliot y Logan afirmaron que no se sentían capacitados para convivir en un vestuario con el género con el que ya no se sentían nada identificados. Asimismo, Iris manifiesta “mis problemas comenzaron ya cuando jugaba con los chicos y había iniciado mi transición, mi cuerpo cambiaba, y yo no podía ducharme con ellos”.

Investigaciones como la de Fuentes-Miguel y Devís-Devís (2020) también identifican al vestuario como un lugar donde se gestan las inseguridades y el miedo al rechazo.

3) Discriminación en el entorno de la actividad física: El sentimiento de rechazo sufrido por las personas entrevistadas en algún momento de su vida deportiva se identifica como un obstáculo a la hora de practicar actividad físico-deportiva. Un ejemplo de ello es el rechazo que sufrió Iris por parte de un equipo de fútbol sala por el simple hecho de ser *trans*.

Por otro lado, Eliot señala que antes de iniciar la transición ya tenía un aspecto bastante masculino, y cuando iba a competiciones, sí que recibía insultos como “marimacho, chico-chica” o “bicho raro”, desde la grada o por parte de algunas contrincantes.

Por ello, es esencial educar en la diversidad a partir del respeto a las individualidades de cada persona según señalan Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020). A este respecto la nueva Ley 4/2023 también se pronuncia y aboga por promover la formación de docentes y educadores deportivos en diversidad sexual, de género y familiar, para ayudar a paliar la discriminación hacia el colectivo LGTB.

4) Sobre la legislación: Este estudio se realizó antes de la aprobación de *la Ley 4/2023*, conocida como *Ley Trans*. A pesar de ello, este apartado es de especial interés puesto que, de esta forma, podemos comprobar si la legislación actual cumple con las expectativas u opiniones de las personas *trans* entrevistadas.

Todos los participantes coinciden en que es un tema complicado. Iris considera necesario que las mujeres *trans* pasen por un tratamiento hormonal el tiempo necesario para no desvirtuar la competición. Además, añade que “Para competir, no sería malo solicitar análisis de hormonas [...]podríamos ver mucha diferencia física en el deporte femenino, aunque perjudique a otras como yo, así debería ser” (Iris). Ariel concuerda con esta medida, y señala que, si las mujeres *trans* tienen los mismos niveles de testosterona que una mujer *cis*, deberían poder competir, pero si no fuese así desvirtuaría la competición.

A este respecto la *Ley Trans*, en su artículo 26, deja en manos de las federaciones nacionales, autonómicas e internacionales la potestad para admitir o no a personas *trans* en las competiciones oficiales. El World Athletics Council, por ejemplo, ya se ha pronunciado y ha decidido que las deportistas transgénero sólo podrán competir en el caso de que hayan completado su transición antes de los 12 años. También han creado un grupo de investigación para evaluar diferentes opciones en este ámbito. Por otro lado, proponen crear una categoría open donde sólo compitan personas *trans*.

María José Martínez Patiño, asesora médica del Comité Olímpico Internacional (COI), valora como drásticas este tipo de medidas y defiende el estudio de cada caso de manera individual (Guerrero, 2021). A su vez, Flores-Fernández y Martínez-Castillo (2021) también identifican como uno de los principales problemas la determinación de aquellas categorías en las que puede acontecer ventajas evidentes que represente superioridad sobre el resto, y para ello hace falta más investigación.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Partiendo de los datos obtenidos y analizados en este estudio, una de las conclusiones principales es que los estereotipos de género en el ámbito deportivo se perciben desde edades tempranas por parte de personas del colectivo *trans*, llegando a identificarse como un condicionante en su participación deportiva en distintas etapas de su vida.

El rechazo hacia el colectivo, así como las inseguridades que se generan en espacios compartidos como es el caso del vestuario, son dos problemáticas a las que se enfrentan las personas *trans* en su día a día. Con el fin de evitar sensaciones negativas se propone la creación de vestuarios seguros para todas las identidades de género. En este sentido, la reciente *Ley Trans*, recoge medidas de prevención y erradicación de los actos de LGTBIfobia en el deporte, además de planes de actuación y campañas de sensibilización contra la discriminación de las personas LGTBI.

Respecto al ámbito legislativo, las entrevistas se llevaron a cabo con anterioridad a la aprobación de la *Ley 4/2023*, que permite despejar algunas de las dudas de los participantes respecto al ámbito normativo de la práctica deportiva reglada. No obstante, resulta necesario proseguir investigaciones de este tipo para comprobar los efectos de esta ley en el contexto deportivo.

La recopilación de experiencias reales de deportistas *trans* es indispensable para poder conocer mejor sus problemáticas en este ámbito, y poder elaborar medidas que se adapten a estas cuestiones. Proporcionar visibilidad y materializar iniciativas sobre la igualdad y respeto a la diversidad es una realidad cada vez más cercana ya que entre los objetivos de la nueva Ley se recoge el desarrollo de programas de formación específica sobre el colectivo *trans* a educadores,

centros educativos y familias, para tratar de favorecer su inclusión en todos los ámbitos sin ningún tipo de barrera.

Referencias bibliográficas

- Barbero, J.I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En P. Guasch y O. Viñuales (Eds.), *Sexualidades: diversidad y control social* (pp. 355-377). Bellaterra.
- Consejo Superior de Deportes; Consejo General de la Educación Física y Deportiva (2020). *Herramientas para un sector Deportivo inclusivo con los colectivos LGTBI+*. <https://www.consejo-colef.es/post/lgtbi-2020>
- Flores-Fernández, Z., y Martínez-Castillo, C. E. (2021). Transexualismo, transgenerismo y deporte ante la posibilidad de eliminar el sexo como categoría jurídica. *Arrancada*, 21(39), 37-57. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/arrancada/article/view/370>
- Fuentes-Miguel, J. y Devís-Devís, J. (2020). Condiciones para la promoción de la actividad física en personas trans: una experiencia escolar. En J. Servil-Serrano, G. Bermejo-Martínez, A. Corral-Abós, y M. Sanz-Remacha (Coords.), *Liderazgo en la promoción de la actividad física: estrategias efectivas en la movilización de activos* (pp. 55-60). Servicio de Publicaciones: Universidad de Zaragoza.
- Guerrero, D. (2021). *Corres como una niña*. Dos Bigotes.
- IOC (s.f.). Releases framework on fairness, inclusion and non-discrimination on the basis of gender identity and sex variations. 2021. <https://olympics.com/ioc/news/ioc-releases-framework-on-fairness-inclusion-and-non-discrimination-on-the-basis-of-gender-identity-and-sex-variations>
- Ley Orgánica 4/2023, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. BOE núm. 51, de 1 de marzo de 2023.
- López, S. G., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., y González Valero, G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos*, 42, 636–642. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86448>
- López-Cañada, E. (2018). *La actividad física y el deporte en personas trans: la participación, los motivos y los factores socioecológicos* [Tesis Doctoral]. Departament d'Educació Física i Esportiva, Universitat de València, España.
- Moscoso, D., y Piedra, J. (2019). El colectivo LGTBI en el deporte como objeto de investigación sociológica. Estado de la Cuestión. *Revista Española de Sociología*, 28, 501-516. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.14>
- Pérez-Enseñat, A., y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818-823. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Público. (9 de septiembre de 2019). El 58% de los alumnos trans sufren acoso en la escuela. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/lgtbi-58-alumnos-trans-sufre-transfobia-escuela.html>

World Athletics (6 de abril de 2023). *World Athletics Council decides on Russia, Belarus and female eligibility.* World Athletics. <https://www.worldathletics.org/news/press-releases/council-meeting-march-2023-russia-belarus-female-eligibility>

6.1.4 LA QUEENS LEAGUE COMO EL PARADIGMA DE LA POPULARIZACIÓN DEL FÚTBOL FEMENINO

Raúl Maján Navalón (Universidad de Valladolid, Departamento de Sociología y Trabajo Social, España); Carolina Hamodi Galán (Universidad de Valladolid, Departamento de Sociología y Trabajo Social, España)

Resumen y palabras clave:

La *Queens League* es una liga de fútbol femenina con 12 equipos presididos por influencers, streamers y exfutbolistas. Ofrece entretenimiento y espectáculo con partidos de fútbol 7 y reglas innovadoras. Esta comunicación analiza la visibilidad, alcance e impacto de *Queens League* en comparación con la Liga de Fútbol Femenina y sus correspondientes medios de comunicación o RRSS; y el papel de la primera en la popularización del fútbol femenino en los países iberofonos. Metodológicamente se ha buscado cuantificar las interacciones en diferentes contenidos de ambas ligas. Los resultados muestran que la *Queens League* tiene una mayor presencia en las redes sociales y una mayor participación de la audiencia en comparación con La Liga de Fútbol Femenino. Además, se puede seguir en abierto en varios canales de streaming, incluidos los influencers. Podemos concluir que esta liga se encuentra en lugar idóneo para ser el paradigma de la popularización del fútbol femenino.

Introducción

En el fútbol femenino existen desigualdades considerables en comparación con el masculino en áreas como financiamiento, atención mediática y oportunidades (Pfister et al., 2019). Las jugadoras también enfrentan discriminación en términos de salarios, condiciones de trabajo, oportunidades de desarrollo profesional (Marugán Pintos, 2019; Monforte Padilla, 2021), premios económicos o cobertura mediática en eventos como la Copa Mundial Femenina de la FIFA (FIFA, 2019).

Por ello, algunos países han implementado políticas y programas para promover la igualdad de género en el deporte, incluyendo el fútbol femenino (Camacho-Miñano et al., 2021) y así este deporte ha experimentado un crecimiento significativo en todo el mundo en términos de participación, visibilidad, atención y profesionalización (Abuín-Penas y Fontenla-Pedreira, 2020; Piedra, 2019).

Para abordar estas desigualdades, es esencial que las instituciones y organizaciones deportivas, como la FIFA, continúen implementando estrategias y políticas que fomenten la igualdad de género y el desarrollo del fútbol femenino (Camacho-Miñano et al., 2021)

Además, puede que las nuevas formas de comunicación y las nuevas maneras en las que se entiende el entretenimiento y cómo se consume cambie esta situación.

El 24 de febrero de 2023 a través del streaming²⁵ de la Kings League se presentó la *Queens League*. Esta liga es la contraparte femenina de la Kings League, creada por Gerard Piqué e Ibai Llanos (Hermana, 2023; Riquelme, 2023).

²⁵ "Es el consumo de contenidos de vídeo, audio, fotos, videojuegos, etc. a través de Internet" (Aulacm, s.f.)

La *Queens League* es una competición de fútbol femenino que consta de 12 equipos presididos por influencers streamers y exfutbolistas, quienes gestionan los clubes participantes. Cada semana, los equipos se enfrentan en partidos todos contra todos a una vuelta hasta alcanzar los playoffs (Galán Feced, 2023; 'Liber' Díaz, 2023).

Los partidos de la competición se llevarán a cabo los sábados, comenzando el 6 de mayo de 2023 y terminando a finales de julio (Hermana, 2023; Riquelme, 2023). Los encuentros de la *Queens League* podrán verse en el Cupra Arena (Barcelona) y en línea a través de los canales de los streamers que compiten cada jornada, así como en los canales oficiales de la liga. Los equipos participantes en la primera edición de la *Queens League* incluyen clubes presididos por Gemita, Noe9977, Espe, xBuyer y MiniBuyer, Spursito, Adri Contreras, Morena Beltrán, TheGrefg, Violeta, Mayichi, Rivers y Paula Gonu (Galán Feced, 2023; 'Liber' Díaz, 2023).

La *Queens League* ofrece la oportunidad a todas las mujeres interesadas de formar parte de la competición. Las pruebas para la liga dieron inicio el 1 de abril, y las interesadas tuvieron que inscribirse en la página web oficial. Tras las pruebas físicas y de habilidad, las mejores jugadoras fueron seleccionadas en un draft el 16 de abril, siguiendo el estilo de la NBA (Galán Feced, 2023; 'Liber' Díaz, 2023).

Se trata de una competición que busca ofrecer espectáculo y diversión a través de partidos de fútbol 7 de corta duración (40 minutos) y con reglas novedosas. La competición ha generado gran interés gracias a la participación de streamers famosos y exfutbolistas conocidos (Hermana, 2023; Riquelme, 2023).

Objetivos

La presente comunicación busca principalmente:

- 1) Analizar la visibilidad, alcance e impacto de *Queens League* en comparación con la Liga de Fútbol Femenina y sus correspondientes medios de comunicación o RRSS.
- 2) Analizar el papel de la *Queens League* en la popularización del fútbol femenino en los países iberófonos²⁶.

Metodología

La metodología cuantitativa permitirá evaluar la repercusión de la *Queens League* frente a otros acontecimientos deportivos femeninos. El objetivo principal es determinar la visibilidad, alcance e impacto de esta liga en comparación con otros medios y eventos deportivos similares.

Para esta comunicación se llevará a cabo un estudio cuantitativo utilizando un diseño transversal para recolectar y analizar datos desde inicio de 2023 hasta el 01/04/2023 en un momento específico. Este enfoque permitirá comparar la *Queens League* en los medios de comunicación frente a otros acontecimientos deportivos femenino, sus perfiles en las redes sociales y la repercusión que tienen otros eventos deportivos en términos de alcance e impacto en la audiencia.

Análisis de las redes sociales: Se analizarán las principales redes sociales como Twitter, TikTok e Instagram para medir la repercusión de la *Queens League* en comparación con otros eventos

²⁶ Neologismo para referirse a la agrupación de regiones del planeta donde se utilizan idiomas derivados del latín ibérico, especialmente el español y el portugués (Armesilla Conde, 2022).

deportivos. Se examinarán variables como el número de seguidores, "me gusta", "compartidos" y "comentarios" para determinar el nivel de interacción y compromiso de la audiencia.

Análisis de métricas web: Se utilizarán herramientas de análisis web, como vidIQ o analisa.io, entre otras, para evaluar el tráfico, las páginas vistas y el tiempo de permanencia en los sitios web relacionados con la *Queens League* y otros eventos deportivos. Estas métricas permitirán evaluar el interés y la atención de la audiencia hacia la *Queens League* y otros eventos en el ámbito digital.

Se han seleccionado medios de comunicación nacionales e internacionales de habla hispana, principalmente sitios web de noticias y medios de *streaming*. La selección se ha basado en criterios como la relevancia para el público objetivo, la cobertura geográfica y la popularidad entre la audiencia. Por otro lado, en cuanto a valoración de los contenidos, se han elegido los cinco videos con más visualizaciones en cada red social.

Esta selección es la siguiente:

- Redes sociales: TikTok, Instagram, YouTube y Twitch.
- Webs de noticias: DANZ, RELEVO, FULL ESPORTS.
- Medios de *streaming*: TikTok, Instagram, YouTube y Twitch.
- Fuentes de análisis: La Liga de Futbol Femenina y la Queens League.

Asimismo, se señalan las siguientes decisiones metodológicas para el análisis:

- Para TikTok no se tendrá solo en cuenta la cantidad de visualizaciones, sino la relación de estos con los `likes` (me gusta) y los comentarios. Ya que por el tipo de algoritmo que tiene, un video puede ser visto muchas veces, pero su repercusión y su engagement (grado de interacción) no tienen el mismo alcance.
- Twitter no se analiza en comparativa ya que la Liga de futbol femenina no dispone de uno propio sino que queda centralizado en la @LaLiga.
- YouTube no se analiza en comparativa ya que la Liga de futbol femenina no dispone de uno propio sino que queda centralizado en la @LaLiga.
- Twitch no se analiza en comparativa ya que la Liga de futbol femenina no dispone de uno propio.
- Instagram no se analiza en comparativa ya que la Liga de futbol femenina no dispone de uno propio.
- La tasa de participación de vidIQ se calcula sumando las veces compartido, el número de me gusta y el número de comentarios, y dividiéndolo por el número de visualizaciones.
- La liga no puede ser comparada en medios de *streaming* ya que no tiene TikTok, Instagram, YouTube y Twitch.

Resultados y discusión.

Valorando en primer lugar las cuentas de TikTok de ambas ligas de futbol femenino.

La Liga de Fútbol Femenino, @ligaf tiene 33.000 seguidores y 318.4k me gustas. Las analíticas de este perfil son 5 % Calculo promedio de participación por vidIQ. Este perfil tiene 98 videos. (@ligaf, s.f.)

La *Queens League* Oysho, @queensleague tiene 125.500 seguidores y 699.4k de me gustas. Las analíticas de este perfil son 8 % Calculo promedio de participación por vidIQ. Este perfil tiene 14 videos. (@queensleague, s.f.)

La información extraída es la siguiente:

Tabla 1. Análisis de videos en TikTok.

Cuenta/Video	Visualizaciones	Compartido	Me gusta	Comentarios	Fecha	Participación (vidIQ)
LaLigaF						
OMG, Natalia	6.600.000	709	49.500	144	24/01/2023	1%
ENGEN SAID NO	1.800.000	142	59.900	142	28/03/2023	5%
Just enjoy... 🤩 WEIR	1.100.000	56	5.671	6	28/03/2023	1%
La carrera de @Linda Caicedo y el control de Weir	676.500	133	31.300	206	26/03/2023	5%
🔥 MÁXIMA GOLEADORA	438.400	16	5.050	18	22/03/2023	1%
Queens League						
Aitana, hazlo 🙏🙏	1.900.000	491	176.100	779	24/02/2023	9%
El penalti de Paula Gonu en la Queens League Oysho	1.900.000	351	86.700	331	24/02/2023	5%
El Rayo de Barcelona también marca penaltis en la Queens League Oysho	1.300.000	32	39.900	90	25/02/2023	3%
LAS Y LOS PRESIS DE LA QUEENS LEAGUE OYSHO	1.100.000	378	108.700	473	24/02/2023	10%
Así han sido las pruebas de la Queens League Oysho	949.700	301	73.500	268	01/04/2023	8%

Nota: Análisis de los cinco videos más vistos de cada una de los perfiles (@queensleague, s.f.; @LaLigaF, s.f.) atendiendo a las visualizaciones, las veces compartido, los me gusta, los comentarios, la fecha y la participación atendiendo a vidIQ.

En cuanto a presencia en las redes sociales, la *Queens League* tiene un mayor número de seguidores y me gustas en TikTok, en comparación con La Liga de Fútbol Femenino. Además, la participación de la audiencia en los videos de la *Queens League* es mayor, con un promedio de 8% en la tasa de participación por vidIQ, frente al 5% de la Liga de Fútbol Femenino.

Los videos más populares de la *Queens League* tienen una media de visualizaciones de alrededor de 556.136, mientras que los videos más populares de La Liga de Fútbol Femenino tienen una media de visualizaciones de alrededor de 169.088. Esto es algo a tener en cuenta, ya que, La LigaF tiene 98 videos contra los 15 de la *Queens League*.

Por otro lado, La Liga de Fútbol Femenino no tiene Twitter, Instagram o YouTube. Además, no dispone de canales de *streaming* en abierto como puedan TikTok live, Instagram live, YouTube live o Twitch. En concreto La Liga de Fútbol Femenino se retransmite por *streaming* en DAZN. Esta es una plataforma de *streamig* deportiva que es líder en su campo, ha logrado su crecimiento ofreciendo un amplio repertorio que incluye algunas de las competiciones más importantes del mundo (Boullosa, 2023).

Se puede decir ante esto que la *Queens League* tiene una presencia más fuerte y una mayor participación de la audiencia en las redes sociales en comparación con La Liga de Fútbol Femenino. Aunque La Liga de Fútbol Femenina esté disponible en DAZN, se trata de una

suscripción bajo pago de 18 euros. La posibilidad de la Queens League de ser seguida en abierto y de manera gratuita por TikTok y Twitch, y sobre todo los canales y redes de los streamers de referencia como puedan ser Ibai Llanos, Gemita, Espe, Juan Guarnizo, xBuyer y MiniBuyer, Spursito, Adri Contreras, TheGrefg, Violeta, Mayichi, Rivers y Gerard Romero; hace que esta repercusión sea mucho mayor de lo que en un principio pueda parecer.

Conclusiones y propuestas de mejora.

En conclusión, en base a los datos extraídos se refleja que, pese a que el 6 de mayo de 2023 empieza la *Queens League*, está teniendo un impacto en el fútbol femenino y como este se consume. Si bien es cierto, que esta repercusión viene generada por el propio impacto de la Kings League, es algo a tener en cuenta.

Esta comunicación es solo un primer paso y se debe seguir investigando en este aspecto, tanto mejorando la metodología y las herramientas utilizadas (ya que con un mayor análisis estadístico de las métricas de los perfiles y atendiendo otras variables la imagen extraída puede ser más clara) como analizando el impacto que tendrá el evento durante y posteriormente a su desarrollo.

Otro campo que se abre es el análisis de los comentarios, pues pese no haberlo añadido en esta comunicación, se han identificado que por lo general los comentarios de la *Queens League* eran más negativos que los de La Liga de Fútbol Femenina. Esto puede significar en parte que, aquellas personas que han generado engagement presentan menos interés por el fútbol femenino propiamente dicho, ya que, no lo han buscado *per se*, sino que vienen directamente la Kings League.

Se puede concluir que, la *Queens League* se encuentra en lugar idóneo para ser el paradigma de la popularización del fútbol femenino en los países iberófonos, pero debe continuar analizándose y estudiándose las dinámicas sociológicas que se producen en las redes sociales, ya que, pueden ser un reflejo de lo que están consumiendo y bullendo en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas.

- Abuín-Penas, J., y Fontenla-Pedreira, J. (2020). Representación de género en la comunicación en Twitter de la Selección Española de Fútbol. *Comunicación y género*, 3(2), 139-149. <http://dx.doi.org/10.5209/cgen.68677>.
- Armesilla Conde, S. (2022). *Iberofonía y Socialismo*. Última Línea.
- Aula CM. (s.f). *Qué es streaming: significado, definición y plataformas*. Aula CM. <https://aulacm.com/que-es/streaming-stream-streamer-significado-definicion-plataformas/>.
- Boullosa, A. (8 de abril de 2023). *DAZN España: qué deportes ofrece, precio y cómo ver online*. DAZN News España. <https://www.dazn.com/es-ES/news/otros/dazn-espana-que-deportes-ofrece-precio-y-como-ver-gratis-online/13xp97bl4w5vl1ov50pynlhn7f>.
- Camacho-Miñano, M.J., Gómez-López, M., y Alfaro, É. (2019). Igualdad de género en el deporte universitario: situación actual y actuaciones para el cambio. En Marugán Pintos, B. (Ed.), *El deporte femenino, ese gran desconocido* (pp. 71-87). Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Estudios de Género. <http://hdl.handle.net/10016/28386>.

- Evans, A.B., y Pfister, G.U. (2021). Women in sports leadership: A systematic narrative review. *International review for the sociology of sport*, 56(3), 317-342. <https://doi.org/10.1177/1012690220911842>.
- FIFA (2019). *FIFA Women's World Cup France 2019™*. FIFA. <https://www.fifa.com/tournaments/womens/womensworldcup/france2019>.
- Galán Feded, C. (24 de febrero de 2023). *Qué es la Queens League, la liga de fútbol femenina de la Kings League*. Business Insider España; Business Insider España. <https://www.businessinsider.es/queens-league-1205682>.
- Hermana, D. (8 de febrero de 2023, actualizado 5 de abril de 2023). *¿Qué es la Queens League?: dónde y cómo ver, equipos y participantes de la liga femenina de streamers de Piqué, Casillas, Agüero e Ibai Llanos*. DAZN News España. <https://www.dazn.com/es-ES/news/f%C3%BAtol/queens-league-que-es-cuando-empieza-quienes-participan/1a027v0vmdtfg15nsjqyr1ieni>.
- 'Liber' Díaz, C. (24 de febrero de 2023). *Presentación Queens League: cuándo es y cómo verlo*. Movistar ESports. https://esports.as.com/bonus/kings-league/Presentacion-Queens-League-verlo_9_1659824002.html#:~:text=La%20Queens%20League%20se%20anunciar%C3%A1,liga%20creada%20por%20Gerard%20Piqu%C3%A9.
- Liga F. [@ligaf]. (s.f.). *Liga Profesional de Fútbol Femenino*. TikTok. Recuperado 27 de febrero de 2023, de <https://www.tiktok.com/@ligaf>.
- Markovits, A.S., y Hellerman, S.L. (2003). Women's soccer in the United States: yet another American 'exceptionalism'. *Soccer & Society*, 4(2-3), 14-29. <https://doi.org/10.1080/14660970512331390805>.
- Marugán Pintos, B. (2019). Análisis sociológico del deporte femenino. En Marugán Pintos, B. (Ed.), *El deporte femenino, ese gran desconocido*, 45-68. Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Estudios de Género. <http://hdl.handle.net/10016/28399>.
- Monforte Padilla, I. (2021). Deporte y mujer. Especial referencia al fútbol. <http://hdl.handle.net/10366/150780>.
- Pfister, G., Fasting, K., Scraton, S., y Vzquez, B. (2013). Women and football—a contradiction? The beginnings of women's football in four European countries. In *The European Sports History Review*, 1-26. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315038209-13/abstracts>.
- Piedra, J. (2019). La perspectiva de género en sociología del deporte en España: presente y futuro. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(3), 489-500. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7365737>.
- Queens League Oysho. [@queensleague]. (s.f.). La liga de las reinas. TikTok. Recuperado 27 de febrero de 2023, de <https://www.tiktok.com/@queensleague>.
- Riquelme, S. (24 de febrero de 2023). Todo lo que necesitas saber de la *Queens League* Oysho. Relevo; Relevo. <https://www.relevo.com/futbol/queens-league-necesitas-saber-20230207191159-nt.html>.

6.2. EXPERIENCIA EDUCATIVA:

6.2.1. EDUCACIÓN FÍSICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. EXPERIENCIA SEDE JOSE MIGUEL CARRERA (S.J.M.C.) UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA CHILE

Mg. Macarena Ramírez-de-Arellano Melo, Universidad Técnica Federico Santa María (U.T.F.S.M.), Chile; Dra. Teresita Arenas Yáñez, Universidad Técnica Federico Santa María, Chile

Resumen y palabras clave:

El presente trabajo, muestra la experiencia de mirar con los lentes de género la asignatura de educación física en una población estudiantil mayoritariamente masculina. Esto permitió visibilizar las brechas de género que presentaban las mujeres de la S.J.M.C. en dicha asignatura. Para reducir las brechas, se diseñó bajo la metodología mando directo modificado, un plan diferenciado, apropiado a la situación particular de cada estudiante, y con evaluaciones progresivas que consideraban además la autoevaluación. Los resultados de la experiencia dan cuenta de la disminución de tasas de reprobación, de ausentismo y presentación de certificados médicos y un aumento en la participación de talleres deportivos extra programáticos y uso de salas de musculación, situación nunca antes vista en la Sede. Ello da cuenta que las mujeres están reconociendo los beneficios para su salud de realizar actividad física y la están incorporando en su vida diaria al igual que los hombres.

Palabras clave: Vida Saludable, Género, Educación Física

Introducción

Para que la Educación física se valore, reconozca y se practique de manera regular, cambiando el estilo de vida, se debe atender a las necesidades, características, destrezas y condiciones de quien la práctica. La Mujer en esta sociedad aún mantiene la carga social de ocuparse de los otros, si queremos incentivarla hacia una Vida Saludable debemos individualizar y definir como actuar frente a cada una ellas para generar una interacción y luego una evaluación. Por lo anterior, nuestra metodología de Comando directo modificado, se amolda al rendimiento individual, realizando primeramente el diagnóstico, la observación y su ajuste a la progresión para finalmente evaluar.

Los hallazgos señalan que esta progresión desarrolla un aprendizaje, adquiriendo la capacidad de analizar sus beneficios, creando su propio estilo, adquiriendo una cultura de Vida Saludable que incentivará a quien la rodea.

Objetivos

El objetivo general es: Implementar estrategias en la asignatura de educación física, para que las estudiantes de la SJMC participen de una cultura que promueva la vida saludable.

Objetivos específicos:

- Reducir la tasa de deserción femenina en la asignatura de Educación Física.
- Aumentar la tasa de aprobación femenina en la asignatura de Educación Física.
- Reducir la cantidad de certificados médicos presentados por mujeres tanto para no rendir la asignatura (eximición) como para justificar inasistencias.
- Aumento en la participación de talleres deportivos extra programáticos.

Contextualización

De un tiempo a esta parte, la sociedad está cambiando sus hábitos y está comprendiendo que realizar actividad física, tiene relación con el cultivo del cuerpo, con el bienestar físico, psicológico y que, desde ese punto de inflexión, es importante impulsar a la mujer a que esto es necesario y obligatorio para un futuro sano (Hormiga Sanchez, 2015).

De hecho, se ha cambiado la necesidad de abordar la Educación Física de manera cuantitativa y transita hacia lo cualitativo como una evaluación continua. En la misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura reconoce el deporte como patrimonio inmaterial que reafirma la dignidad humana, el bienestar y promueve el nivel de vida de los individuos (Posso, 2022).

Este escenario, no es ajeno a la realidad de nuestra universidad, ya en 1942, su Rector, en concordancia con la visión del fundador, pone de manifiesto la importancia de la educación física, señalando *“Con la labor del Profesor Strutz, la UTFSM ha podido infundir en sus escuelas un anhelo de cultura física, y ha logrado formar una atmosfera que envuelve al mayor número de alumnos(...) No nos interesan las pruebas espectaculares en que unos cuantos alumnos sobresalgan por su fuerza, su resistencia o su destreza; queremos que toda la masa del alumnado se contagie con el espíritu del deporte y se entregue a la cultura física con interés, con entusiasmo y devoción. Queremos que los alumnos hagan del ejercicio físico un hábito, y que busquen en él, un medio de obtener el funcionamiento normal de todos sus órganos y, en especial del más prodigioso creado por Dios, el cerebro, y su producto la mente”* (UTFSM, 1942).

A pesar de lo anteriormente señalado, y dada la obligatoriedad, para quienes estudian en esta universidad de hacer educación física y que una de las competencias transversales sellos es justamente “vida saludable”, la educación física no ha permeado a toda la comunidad estudiantil de la S.J.M.C. como se esperaba, particularmente, se detectó un segmento de esta población que no estaba logrando realmente esta competencia puesto que presentaban una realidad muy distinta a la de la mayoría del estudiantado, nos referimos específicamente a un grupo de mujeres estudiantes de la Sede.

Contextualizando, la S.J.M.C. de la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) dicta principalmente carreras del área tecnológica, siendo en su mayoría carreras de nivel técnico, con un estudiantado eminentemente masculino. Para este 2023 la matrícula de mujeres en la SJMC fue en promedio 17%. A nivel país, en educación superior, el año 2022 en las carreras tecnológicas profesionales sólo el 24,4% de quienes ingresaron eran mujeres y a nivel técnico el 11,5% (CNED, 2023). Ambos valores bajo el promedio de los países de la OCDE.

Desde la perspectiva socioeconómica, más del 70% del estudiantado matriculado en la S.J.M.C. forman parte del 60% de las familias más pobre del país, lo que va en la línea del legado testamentario del fundador de la Universidad Don Federico Santa María Carrera, quien plasmó su deseo de “poner al alcance del desvalido meritorio el más alto grado del saber humano”. Lamentablemente, hay que tener presente también, que, en Chile, en este segmento de la

población se presentan con más frecuencia al interior de las familias hechos de violencia y reproducción de conductas machistas que afectan principalmente a nuestras estudiantes mujeres.

En consecuencia, es frecuente encontrarse con que, muchas de las estudiantes mujeres de la S.J.M.C. tienen que enfrentar además de sus estudios, diferentes condiciones como: familia disfuncional, embarazo, hija mayor y responsable de sus hermanos, madre enferma, cuidado de abuelos, sobrepeso o anorexia, generalmente por depresión o problemas psicológicos, problemas externos y/o de aceptación, trabajos y estudios simultáneos, generalmente con una edad que supera la media de sus compañeros y que debe solventar sus necesidades y de su familia, lo que obviamente les dificulta lograr un rendimiento adecuado a sus capacidades y graduarse oportunamente.

Por último, centrándonos específicamente en la asignatura de Educación Física que es donde se hace la intervención, es relevante señalar que la necesidad de una intervención nace principalmente de la preocupación del profesorado frente a: reiterativos reclamos de las estudiantes por sobre exigencias físicas desmedidas para lograr las metas cuantitativas establecidas de tablas estandarizadas, las que podían ser cómodamente alcanzables por los hombres, excesivas licencias médicas por parte de las estudiantes, mayor tasa de deserción femenina en comparación con la masculina y mayores tasas de reprobación de la asignatura principalmente por insistencia.

Diseño y desarrollo

Esta experiencia Educativa se lleva a cabo específicamente en la asignatura de Educación Física, en la que para abordar la problemática previamente descrita. Se implementó la metodología de la Instrucción Directa, destacando el Mando Directo Modificado, el que consiste en indicar mandatos apropiados a la realidad de cada estudiante, Según Sánchez Bañuelos (1986), la Instrucción Directa es un tipo de información directa y concreta que el docente aporta al alumnado sobre aquello que debe realizar. Esta metodología es muy útil, debido a, que, el docente experto, realiza una clase de acuerdo a las necesidades y competencias que tiene la estudiante. Siedentop en 1998 (Corrales Salguero, 2009) define el aprendizaje como “el cambio en un comportamiento resultante de una experiencia y no de un desarrollo genético”. Y esta en particular sería una experiencia mandatada. Esta situación de identificación y personalización lleva a una motivación de la estudiante, la cual es indispensable para mantener una cultura que promueva la vida Saludable.

La asignatura busca a través de la actividad física el autoconocimiento, autodesarrollo y autogestión. Si nos enfocamos en el autocuidado y la valoración del cuerpo en el sentido de la salud es algo casi inexistente, el cuidar a otros aparece como un rol netamente femenino, si lo miramos desde el autodesarrollo la mujer debe velar por la organización completa del entorno y por último la capacidad de la autogestión va de acuerdo al mismo entorno el cual constantemente da la espalda a las acciones que desea como mujer, es por lo anterior que debemos como docentes facilitar de una u otra forma lograr que la mujer vivencie la actividad física.

La clase como tal es una tutoría, es decir una clase con menor cantidad de estudiantes, todas de género femenino, cada una en condiciones, capacidades y destrezas diferentes, para enfrentar la clase. Nuestra experiencia se basa realizar una asignatura basada en mejoras musculares de cuerpo. Cabe destacar que este desarrollo muscular aportará en la disminución de lesiones, mejoras en la postura corporal, baja significativa en el peso, baja en el IMC, mejoras en su tasa

Metabólica basal. No obstante, y muy importante de recalcar, que el desarrollo muscular de una mujer es significativamente inferior al hombre por la fisiología de cada organismo. La cantidad de hormonas, la testosterona propiamente tal, influye en el desarrollo muscular y por cierto en la fuerza. Aunque actualmente “resulta un hecho cuestionable que los valores de testosterona elevados de manera natural contribuyan a mejorar el rendimiento deportivo” (Muñoz Gonzalez y otros, 2013). Sin embargo, esta condición no es impedimento para un exitoso trabajo muscular, porque se trabaja de manera diferenciada e individualizada.

Todos los ejercicios que indica el docente son realizados previo una revisión diagnóstica de cada una de las mujeres. Este tipo de actividad influye en la actitud de la estudiante, el profesor está presente en el ejercicio mismo, la estudiante reconoce un efecto en su organismo y por si una motivación, a sentir un cambio en su estilo de vida.

Los ejercicios son muy similares en el procedimiento, solo destacamos que su esfuerzo será de acuerdo a sus posibilidades de rendimiento físico (Corrales Salguero, 2009), de esta forma el cuerpo no quedará estresado, con un organismo cansado y contracturados, es aquí donde se produce la diferencia, la estudiante sentirá una sensación de agrado y a largo plazo verá sus resultados.

Como lo indica Llanos y otros (2022) “Atendiendo específicamente al género femenino, permite al profesor proporcionar una experiencia deportiva justa y equitativa”.

En nuestra experiencia vivenciamos que la evaluación diferenciada e individualizada es indispensable bajo las características de nuestras alumnas, de esta actividad, es un proceso formativo, acumulativo y progresivo, y es ella, quien impone sus metas a través de una tabla que no es estándar, si no de sus propias marcas, ella compite consigo misma, no con las de la compañera.

A continuación, se presenta el paso a paso de la implementación de la experiencia:



Evaluación, conclusiones y propuestas de mejora

En esta experiencia, las técnicas de evaluación que se usaron fueron la observación, construcción de fichas de progreso para incentivar el avance de acuerdo a las habilidades físicas de las estudiantes y una autoevaluación por parte de ellas mismas.

Ahora bien, metodológicamente esta enseñanza/ aprendizaje que va en función de una mejora en su estilo de vida, donde aprende, comprende y evidencia de manera empírica que los aspectos relacionados con la salud comienzan a tener sentido, lográndose un bienestar físico y psicológico, valorando sus decisiones espontáneas sobre su estilo de vida, planificando su vida, resolviendo cambios alimenticios y logrando una mejora en su autoestima. Siendo este un componente autoevaluativo (Gaspar Vallejo & Alguacil Jiménez, 2022), el cual es modificable durante el proceso formativo. Por otro lado, busca de manera innata desarrollarse porque la misma sensación de bienestar la desea mantener constantemente (Urdiróz y otros, 2012)

Los principales resultados de la experiencia dan cuenta que los porcentajes de participación, medidos en cantidad de asistencias del género femenino han ido lentamente en aumento, en la sala de musculación hace 10 años no había asistencia de mujeres, hoy el porcentaje va en un 5%. En los talleres deportivos también se percibe un aumento con un porcentaje de

participación de un 15%. Por otro lado, y con muy buenos resultados hemos visto una baja en la entrega de certificados médicos, debido principalmente a la alternativa del trabajo individualizado.

Lo anterior da cuenta que cada vez hay más conciencia en la población estudiantil femenina de la SJMC, que necesitamos vivir de manera saludable y que no sea relacionado con un sentido de competencia y de superación de marcas con sus pares, si no con su autosuperación, resultados que concuerdan con otras investigaciones como la de Garcia Avendaño y otros (2008).

También señalar, que dada la experiencia obtenida fue posible abordar con menos inconvenientes la actividad física en la educación a distancia por motivos del Covid 19, llegándose incluso a generar espacios de apoyo emocional en torno a la actividad física en estudiantes mujeres que debían ocuparse de su familia, de sus padres y del quehacer doméstico.

Por lo anterior podemos concluir que la estudiante adquiere en su práctica un disfrute, goza realizando actividad física, y va reconociendo todos los beneficios para la salud que van asociados a la actividad física.

Referencias bibliográficas.

- CNED. (10 de Marzo de 2023). *Consejo Nacional de Educación*. CNED: <https://www.cned.cl/>
- Corrales Salguero, A. R. (2009). La instrucción directa o reproducción de modelos como metodología de enseñanza en el área de Educación Física. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 1(1), 4-14.
- Garcia Avendaño, P., Flores Esteves, Z., Rodriguez Bermudes, A., Brito Navarro, P., & Peña Oliveros, R. (2008). Mujer y deporte. hacia la equidad e igualdad . *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(30), 63-76.
- Gaspar Vallejo, A., & Alguacil Jiménez, M. (2022). Influencia de la Actividad Físico-Deportiva en el rendimiento académico, la autoestima y el. *Retos*, 120-128.
- Hormiga Sanchez, C. M. (2015). Perspectiva de género en el estudio de la práctica de actividad física. *Revista Ciencias de la Salud*, 13(2), 233-248. Retrieved 12 de Febrero de 2023, from <https://revistas.urosario.edu.co/xml/562/56238625007/html/index.html>
- Llanos Muñoz, R., Leo Marcos, F., López Gajardo, M., Cano Cañada, E., & Sánchez Oliva, D. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física? *Retos*(46), 8-17.
- Muñoz Gonzalez, B., Rivero Jimenez, B., & Fondon Ludena, A. (2013). Femeneidad hegemónica y ñimtación a la practica deportiva. *Revista del Centro de estudios sobre la mujer de la Universidad de Alicante*, 37-50.
- Posso, R. (2022). Transformación social del bienestar humano: una reflexión de la. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 1(3), 237-246.
- Sanchez Buñuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos.
- Urdiroz, A., Ruiz de Larramendi, D., & Urdampilleta, A. (2012). Actitudes e intereses hacia la práctica físico-deportiva según el género. *Efedepertes.com, Revista Digital*, 15(166).

UTFSM. (1942). *Revista Scientia, Hitos Fundamentales de nuestra Historia*. Valparaíso: UTFSM.

6.2.2 VIOLENCIA SEXUAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO: INSTRUMENTO DE VALORACIÓN.

Cabeza-Ruiz, Ruth¹ (Universidad de Sevilla, España); Bianchi, Paula² (Universidad de Sevilla, España); Castillo-Viera, Estefani³ (Universidad de Huelva, España); Sánchez-Díaz, M^a Nieves⁴ (Universidad de Sevilla, España)

Resumen y palabras clave:

Introducción y objetivo: Entre los tipos de acoso uno de los más problemáticos es el acoso sexual. El objetivo general del estudio es conocer la incidencia de acoso sexual y por razón de sexo entre iguales y por parte del profesorado durante las clases de Educación Física en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello se necesita un instrumento amplio que valore las distintas dimensiones que se quieren conocer.

Material y método: Se crea un cuestionario para valorar la incidencia de acoso sexual en las clases de Educación Física a través de la valoración de expertas en materia de violencia sexual y basada en el sexo. Una vez diseñado el cuestionario, se espera evaluar su validez y fiabilidad a través del análisis factorial confirmatorio.

Resultados: Se presenta el cuestionario “Violencia sexual en las clases de Educación Física”.

Conclusiones: Una vez obtenidos los datos por parte de los participantes se podrán realizar los análisis estadísticos que determinen su validez y fiabilidad.

Palabras clave: Violencia sexual, Educación física, Psicometría, Pares, Profesorado.

Introducción

El acoso en los centros de enseñanza secundaria es un fenómeno ampliamente estudiado (Cerezo, 2007). Sin embargo, los estudios sobre acoso sexual se han visto eclipsados por los estudios sobre acoso escolar (Charmaraman et al., 2013). El concepto acoso escolar o bullying (por su forma en inglés) hace referencia a un comportamiento agresivo, o con la intención de dañar, ejercido física o psicológicamente y repetido en el tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por una situación asimétrica de poder real o percibido entre estudiantes (Olweus, 1993). Los episodios concretos de agresión provocan en las víctimas una sensación constante de hostilidad y vulnerabilidad generalizadas, así como la inseguridad de volver a ser acosadas en cualquier momento. Parece evidente, además, que los agresores suelen tener un estatus social más valorado que las víctimas en el entorno educativo. Por lo general, se trata de varones (Díaz-Aguado et al., 2013), físicamente fuertes, asertivos, agresivos y provocadores, con poca capacidad de empatía y que ejercen altos grados de control en sus relaciones sociales. Estos estudios concuerdan con la perspectiva feminista de que el grupo de varones normativos que muestran una masculinidad dominante pueden estar ejerciendo actividades de acoso sobre el resto de sus compañeros y compañeras, especialmente los que presentan disidencias de género.

El alumnado tiene muy claras algunas conductas de acoso, pero no otras, más sutiles o normalizadas, que no exponen en las entrevistas o grupos de discusión por considerarlas cuestiones normales con las que deben lidiar (Cerezo, 2007). Los lugares donde los escolares afirman experimentar más situaciones de acoso son las aulas y el patio del centro. El acoso

sexual es en España, desde un punto de vista legal, una forma de violencia sexual. En el ámbito científico, la conceptualización del acoso sexual se ha realizado principalmente desde el entorno laboral. En la academia, el término acoso sexual es un término paraguas que incluye diferentes conductas de carácter sexual o basadas en el sexo (Cortina y Areguin, 2021). Algunos autores sugieren que el acoso sexual entre pares, como forma específica de violencia, no ha surgido en los estudios generales sobre acoso escolar por su especificidad (Ortega et al., 2008), lo que podría estar invisibilizando buena parte del acoso sexual en el ámbito educativo.

Dentro de las formas de acoso sexual en la adolescencia ha tomado una importancia particular en los últimos años debido a su frecuencia, como han demostrado diferentes estudios internacionales (Turner-Moore et al., 2021; Ulubas-Varpula y Björkqvist, 2021). El acoso sexual entre pares se ha definido como un indeseado comportamiento sexual entre iguales que causa angustia y malestar en las víctimas y que conduce al deterioro de su vida escolar (Ortega et al., 2010). Este tipo de acoso incluye diferentes actividades de carácter sexual que van desde los gestos, comentarios, rumores, bromas y motes, hasta manifestaciones verbales, contactos físicos no deseados y agresiones físicas (Leader y Brown, 2014). Aunque el acoso sexual en los entornos educativos españoles no se conoce en profundidad (Vega-Gea et al., 2015), estudios internacionales establecen una prevalencia de entre el 20% y el 84% entre la población adolescente.

La asignatura de educación física (EF) es obligatoria en la ESO y Bachillerato. Se trata de una materia muy diferenciada del resto de las que conforman el currículo de secundaria. El uso del cuerpo y el movimiento como herramientas para realizar las sesiones suponen una exposición personal ante el resto del grupo que puede observar en tiempo real los cuerpos en movimiento, así como las capacidades y habilidades de los demás. Además, las clases de EF permiten un mayor contacto social y corporal a través de los ejercicios y juegos que en ella se proponen. También el espacio donde se desarrollan las clases es distinto, generalmente en el patio, pabellón deportivo o gimnasio, donde los docentes no pueden controlar al grupo de manera tan eficaz como en un aula convencional. Es por ello que las sesiones de EF suponen un espacio donde el acoso, principalmente las burlas y las humillaciones y el contacto físico no deseado pueden darse con mayor frecuencia e impunidad (Martínez-Baena y Faus-Boscá, 2018). Hasta la fecha, no se han encontrado estudios sobre acoso sexual en las clases de EF en España. En el ámbito internacional, la literatura científica sobre esta problemática es también muy limitada. No se conocen datos respecto a posibles casos de acoso por parte del profesorado hacia el alumnado.

Objetivos

En base a la literatura consultada, el objetivo principal de este trabajo fue crear un instrumento para conocer la incidencia de acoso sexual entre iguales y por parte del profesorado durante las clases de EF en la ESO y Bachillerato según informantes de primero de grado universitario. Como objetivos específicos, se pretendía saber: i) qué incidencia de acoso sexual se da en función del sexo de los participantes y de su orientación sexual, ii) cuál es el sexo de los victimarios, iii) qué tipo de acoso sexual se da en las clases de EF, iv) cuál es la actitud del profesorado de EF y el posible acoso que ejerce sobre el alumnado, v) conocer las consecuencias de este tipo de dinámicas en el interés del alumnado por la actividad física y el deporte y, vi) conocer las consecuencias sobre la salud mental del alumnado.

Metodología

Para la creación del cuestionario se han tenido en cuenta el “Sexual Bullying Questionnaire” (SBQ) realizado por Turner-Moore et al. (2021) y el “Sexual Harassment Survey” creado por la American Association of University Women (1993). Sobre la base de estos cuestionarios se creó un nuevo instrumento con 3 dimensiones: relaciones con los iguales, relaciones con el profesorado de EF y repercusiones de la violencia sexual. Para el análisis de la violencia sexual se tuvieron en cuenta los tipos de acoso verbal, visual, físico y por razón de sexo.

Participantes

Se seleccionará una muestra de 1000 estudiantes de primer curso de grado de ambos sexos (muestreo probabilístico) para completar el cuestionario *Violencia Sexual en las clases de Educación Física*. Para ello se contactará con profesorado de las diferentes universidades al que se le enviará la hoja informativa y el acceso online al cuestionario y contactará con el alumnado universitario. Los estudiantes pertenecerán a las universidades públicas de todas las capitales de provincia de la comunidad autónoma andaluza: Universidad de Almería, Universidad de Córdoba, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de Málaga y Universidad de Sevilla y Pablo de Olavide. Los criterios de inclusión serán: i) haber realizado los estudios secundarios en España, ii) haber finalizado los estudios medios en el curso 20/21 o 21/22, iii) haber realizado los estudios de enseñanzas medias en centros mixtos.

Procedimientos e instrumentos de valoración

El borrador del cuestionario fue sometido a la técnica de Juicio de Expertas para valorar su validez de contenido. Una experta en violencias sexuales y estudios feministas, una experta en violencias sexuales y educación física y una experta en construcción de cuestionarios y estudios de género realizaron un análisis del instrumento e hicieron llegar al equipo de investigación sus consideraciones. Los comentarios y cambios señalados por las expertas fueron incorporados al instrumento. Así mismo, durante el proceso de aprobación del estudio por parte del comité ético se incorporaron igualmente las consideraciones hechas por la comisión de evaluación respecto al cuestionario.

Análisis factorial confirmatorio

Para determinar la validez de constructo y la fiabilidad del instrumento se realizarán análisis factoriales.

Resultados y discusión.

El cuestionario “Violencia sexual en las clases de Educación Física” se ha creado con el fin de conocer la incidencia y tipo de acoso sexual y por razón de sexo en las clases de EF de la ESO y Bachillerato. Para ello se ha configurado en 3 dimensiones. El instrumento piloto consta de un total de 65 ítems. Los ítems están distribuidos en las 3 dimensiones del cuestionario: relación con los iguales (24), relación con el profesorado (14) y repercusiones de la violencia sexual (11). Se incluye un primer apartado con información sobre el perfil del participante como sexo, edad, orientación sexual, práctica de actividad física, entre otros (16 ítems adicionales). Las respuestas son de tipo Likert (1, Nunca a 4, Siempre).

La realización de este estudio tiene como finalidad conocer la prevalencia de acoso sexual en las clases de EF de centros educativos de la ESO y Bachillerato y entender si existen diferencias en las formas de acoso en función del sexo. Los resultados del estudio prevén que existan este tipo

de situaciones durante las sesiones de EF. Aunque no se han hallado estudios previos sobre el acoso sexual en el contexto de esta asignatura, los estudios existentes evidencian que la mayor parte del acoso sexual que se produce en los centros de secundaria es en las aulas y el patio del centro (Díaz-Aguado et al., 2013). Teniendo en cuenta que en las sesiones de EF el alumnado da frecuentemente clases en el patio, en esta asignatura convergen aula y espacio abierto donde el alumnado se dispersa y el control docente es más complejo. En este estudio se prevé encontrar los mismos resultados con relación al sexo de los victimarios que en estudios previos, siendo el porcentaje de agresores varones más elevado (Cerezo, 2007; Turner-Moore et al., 2021). Aunque en los estudios realizados sobre acoso escolar en el entorno educativo los resultados reflejan que el porcentaje de chicos y chicas que sufren acoso es similar (Vega-Gea et al., 2015), en el presente estudio se prevé que estos valores difieran por la especificidad de la EF. En las sesiones de EF, los chicos, debido a sus características anatómicas y fisiológicas tienen rendimientos por encima de las chicas. Además, debido a su socialización se sienten más atraídos por lo general por las actividades deportivas que las chicas, por lo que su participación en las clases de EF, exceptuando a aquellos menos hábiles, será mejor valorada que la de las chicas incluso por el grupo dominante. En general se entiende que los chicos sufrirán insultos o bromas relacionados con su (real o supuesta) orientación sexual mientras que las chicas recibirán principalmente miradas y comentarios de contenido sexual o burlas sobre su cuerpo, así como proposiciones sexuales directas o en forma de broma (Leader y Brown, 2014).

Así mismo, se prevé que puedan darse formas de acoso sexual por parte del profesorado, especialmente de tipo homófobo sobre los chicos y las chicas no conformes con las normas de género. Pueden preverse, igualmente, formas de acoso sexual sobre las alumnas, principalmente en forma de miradas y comentarios.

Las repercusiones de este tipo de violencia en el alumnado se podrá observar en forma de vergüenza e inhibición a la participación activa en las clases.

Conclusiones y propuestas de mejora.

Es importante conocer la incidencia de acoso sexual en las clases ordinarias de EF en los centros de secundaria. El instrumento debe sintetizarse y adaptarse para hacer más fácil su uso en los centros educativos.

Referencias bibliográficas.

- American Association of University Women, AAUW (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Cerezo, F. (2007). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>
- Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein N., & Espelage, D. L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of School Health*, 83(6), 438-444. <https://doi.org/10.1111/josh.12048>

- Cortina, L. M., & Areguin, M. A. (2021). Putting people down and pushing them out; sexual harassment in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, 285-309. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-055606>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Leader, C., & Brown, C.S (2014). Sexism in schools. *Advances in Child Development and Behavior*, 47, 189-223. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>
- Martínez-Baena, A., & Faus-Boscá, J. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 34, 412-419.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell.
- Ortega, R., Rivera, F., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num1/184/violencia-sexual-entre-compaeros-y-violencia-ES.pdf>
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., & Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 245-264.
- Turner-Moore, T., Milnes, K. & Gough, B. (2021). Bullying in five European countries: Evidence for bringing gendered phenomena under the umbrella of 'Sexual Bullying' in research and practice. *Sex Roles*, 86(1-2), 89-105. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01254-1>.
- Ulubas-Varpula, I. Z. & Björkqvist, K. (2021). Peer aggression and sexual harassment among young adolescents in a school context: A comparative study between Finland and Turkey. *International Journal of Educational Psychology*, 10(3), 199-221. <https://doi.org/10.17583/ijep.6853>
- Vega-Gea, E., Ortega-Ruiz, R., & Sánchez, V. (2016). Peer sexual harassment in adolescence: Dimensions of the sexual harassment survey in boys and girls. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(1), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.002>

