

I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad:

GenerUMA 2019



M. Isabel Borda Crespo
Rocio Palomares Perraut
(Editoras)



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE LA PRESIDENCIA, RELACIONES CON LAS CORTES
E IGUALDAD

SECRETARÍA DE ESTADO
DE FOLCLORO

INSTITUTO DE LA MUJER
Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



I ENCUENTRO de la RED DOCENTE DE
EXCELENCIA de GÉNERO e IGUALDAD

GenerUMA 2019

M. Isabel BORDA CRESPO
Rocio PALOMARES PERRAUT
(Editoras)

© UMA Editorial. Universidad de Málaga
Bulevar Louis Pasteur, 30 (Campus de Teatinos) - 29071 Málaga
www.umaeditorial.uma.es
© Las autoras

Diseño y maquetación: Las autoras

ISBN: 978-84-1335-073-8



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es>
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar,
transformar o hacer obras derivadas.

Las editoras, así como la Red docente GenerUMA, quieren expresar su agradecimiento a Mariemma Yagüe por haber cedido para la portada de este libro, la ilustración que fue Cartel de la exposición *Nosotras* en 2018. (<https://www.mariemmayague.com>)

INDICE

1. Presentación a cargo de D. ^a Isabel Jiménez Lucena	7
2. Introducción	9
3. <i>El feminismo en la docencia universitaria.</i> Lección inaugural por D. ^a Pilar Ballarín Domingo.....	13
4. Mesas redondas. Resúmenes	29
4.1. Mesa Género y Ciencias Sociales y Jurídicas	29
4.2. Mesa Género y Humanidades	39
4.3. Mesa Género y Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la salud, Informática y Ciencias	51
4.4. Mesa Género y Educación	61
5. Comunicaciones ampliadas	73
5.1. La visibilidad de la mujer traductora a través de la documentación. <i>Rocío Palomares Perraut y Ana Ortiz Cortés</i>	75
5.2. Abuso sexual infantil y feminicidio. Un proyecto de coordinación Educativa. <i>Luisa María del Águila, Teresa Linde -Valenzuela y Piedad Calvo León</i>	82
5.3. Red Interdisciplinar con enfoque feminista en la formación del profesorado. <i>M. Teresa Sánchez Compañá, Cristina Sánchez Cruzado, Carmen Rosa García Ruiz y Carolina Martín Gámez</i>	93
5.4. Las políticas de seguridad basadas en el enfoque de género. <i>María Izco Rincón</i>	96
5.5. Una reflexión sobre el género desde la filosofía budista coreana: Kim Iryeop. <i>Gloria Luque Moya</i>	109

5.6. Género e igualdad en la docencia universitaria sobre libertad religiosa. <i>Marina Meléndez- Valdés Navas</i>	120
5.7. La mediación como técnica pacífica de solución de conflictos. Consecuencia del creciente pluralismo religioso. <i>Jose A. Parody</i>	132
5.8. Experiencias docentes e investigaciones en género. Espacios Colaborativos interdisciplinarios para una universidad feminista. <i>Belén Ruiz Garrido, Haizea Barcenilla García, Lorena Barco Cebrián, Carmen Cortés Zaborras, Javier Cuevas del Barrio, Antonia García Luque, Isabel Garnelo Díez, Alicia Marchant Rivera, Maite Méndez Baiges, Pilar Pezzi Cristóbal, Eva Ramos Frendo, Rosalía Torrent Esclapés y Pilar Ybáñez Worboys</i>	145
5.9. Una mirada introspectiva. Educación artística y género en la formación De maestros y maestras de educación infantil y primaria. <i>Carmen VaqueroCañestro y Rocío Texeira Jiménez</i>	168
5.10. Propuesta para una selectividad inclusiva. <i>Victoria Cansino Robles</i>	181
5.11. Evaluación de la percepción del alumnado universitario sobre la Perspectiva de género en los estudios superiores. <i>Fátima Cisneros Ávila, Anabel Cerezo Domínguez y María José Benítez Jiménez</i>	199
5.12. La nulidad de los planes territoriales y urbanísticos: Análisis de la Perspectiva de género. <i>M^a Remedios Zamora Roselló</i>	208
5.13. La dimensión de género en ciencias sociales y jurídicas en la universidad de Málaga. <i>Carolina Jiménez Sánchez</i>	221
5.14. Ideas previas sobre diferencias de género: la utilidad del cuestionario IPG en la materia de “Convivencia e igualdad en contextos educativos” en El Máster en Igualdad y Género de la Uma. <i>Ángela M. Muñoz Sánchez y Ana M. Sánchez Sánchez</i>	229
5.15. Coordinación y desarrollo de buenas practicas con perspectiva de Género en el itinerario de intervención psicoeducativa: la versión reducida Del cuestionario de ideas previas sobre género. <i>Ángela M. Muñoz, Javier Fernández-Baena, M^a Belén García, María D. Salas y María J. Fuentes</i>	236
6. Conclusiones	245

INTRODUCCIÓN

La Red Docente de Excelencia *GenerUMA* se constituye en el año 2018, respondiendo así a la Convocatoria de Acciones de la Línea 4 (Fomento de Redes Docentes) del I Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga. Acción 42 – Fomento de redes docentes de excelencia.

La iniciativa parte del profesorado del Máster en Igualdad y Género de esta Universidad. Desde su implantación, en el curso 2011-2012, su profesorado ha acreditado una experiencia docente e investigadora que no sólo ha ido reforzando metodologías docentes en torno a los estudios de la mujer, así como propuestas innovadoras en investigación que han posibilitado una atención a su alumnado acorde con sus expectativas, tal y como recoge en el Informe Final para la Renovación de la acreditación del Máster en Igualdad y Género en el año 2016.

En este marco, y en el deseo de visibilizar aún más la labor docente del profesorado del Máster en Igualdad y Género, implementándola hacia estándares de mayor calidad e innovación, un grupo de profesoras se unen para proponer la creación de la Red Docente de excelencia *GenerUMA*, quedando constituida tras la Resolución Definitiva de la Concesión de las Ayudas de la acción sectorial 42 del I Plan Propio Integral de Docencia de la UMA, con fecha 18 de julio de 2018.

En consonancia con las bases de la convocatoria que entre sus acciones recogía difundir y compartir la labor y la experiencia docentes de los y las docentes de la UMA, la Red *GenerUMA* se propuso entre sus objetivos, organizar un Primer Encuentro de todos y todas aquellas docentes que en esta universidad estuvieran poniendo en práctica metodologías docentes y propuestas investigadoras comprometidas con la mujer, el género y la igualdad.

Los objetivos propuestos en este Primer Encuentro celebrado en abril de 2019 han sido visibilizar propuestas docentes que tengan a la mujer como eje vertebral de las acciones

llevadas a cabo en el aula; compartir experiencias proponiendo un espacio donde debatir y sumar iniciativas elocuentes en relación con el género y la igualdad y, por último, proponer ámbitos de colaboración interdisciplinar dado que conocer lo que se hace en relación con el género y la igualdad en esta universidad puede ser un primer paso importante para generar sinergias que multipliquen el esfuerzo en pro de la mujer como sujeto y objeto de las acciones docentes llevadas a cabo dentro y fuera del aula.

Para presentar las acciones metodológicas oportunas en torno al género que se estuviesen llevando a cabo en esta universidad, se pensó en un formato de mesas redondas. Dichas mesas han estado organizadas por áreas de conocimiento afines. Además, se ha contado con la participación de la profesora D. ^a Pilar Ballarín que dictó la conferencia “El feminismo en la docencia universitaria”, recogida en el primer capítulo de este libro. La profesora Ballarín cuenta entre sus méritos, haber sido cofundadora junto con otras profesoras, del seminario de Estudios de la Mujer de la universidad de Granada y de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM). Además, ha sido Directora de Evaluación educativa y Formación del Profesorado en la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía durante los años 2000-2004.

Las mesas redondas permitieron la presentación esquemática de las distintas aportaciones de los y las docentes. Fueron las siguientes:

1. Mesa Género y CC. Jurídicas, con un total de siete aportaciones. Moderadoras: D. ^a carolina Jiménez Sánchez y D. ^a Belén Lorente Molina.
2. Mesa Género y Educación, con un total de 12 aportaciones. Moderadoras: D. ^a M. Isabel Borda Crespo, y D. ^a Rocío Palomares Perraut.
3. Mesa Género y Humanidades, con un total de 11 aportaciones. Moderadoras: D. ^a Milagros León y D. ^a Lucía Prieto.
4. Mesa Género y CC. de la Comunicación, Salud e Ingeniería Informática, con un total de 10 aportaciones. Moderadoras: D. ^a Ángela M. Muñoz Sánchez y D. ^a Carlota Escudero Gallegos.

Estas aportaciones están recogidas en el capítulo segundo, con la estructura de resumen y palabras clave en castellano e inglés. El capítulo 3 recoge aquellas comunicaciones ampliadas que se han presentado para esta publicación.

El último capítulo recoge las conclusiones de este primer encuentro, de cara a implementar posibles acciones futuras.

Todos y todas las docentes que componemos la Red Docente queremos dar las gracias expresamente a D. ^a Isabel Jiménez Lucena, actual Vicerrectora de Igualdad, Diversidad y Acción Social de la Universidad de Málaga, así como miembro de esta Red Docente de excelencia *GenerUMA*, por la presentación que tan amablemente ha aceptado hacer para este volumen. Asimismo, su departamento en convocatoria de ayudas para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de género de la Universidad de Málaga, con fecha 20 de septiembre de 2018, resolvió apoyar esta iniciativa con una ayuda económica.

Sinceramente esperamos que este volumen ayude a dar visibilidad y elocuencia a todas aquellas acciones docentes que se llevan a cabo en la universidad de Málaga en relación con el género y la igualdad de los sexos, contribuyendo así al avance metodológico en materia de estudios de la mujer en la Universidad de Málaga.

Por todo ello, gracias a todas y todos que habéis hecho posible este Primer Encuentro de la Red Docente GenerUMA.

Diciembre, 2020

PRESENTACIÓN

I Encuentro de la Red de Docencia de excelencia de Género e Igualdad

GenerUMA

A cargo de D. ^a Isabel Jiménez Lucena
Vicerrectora de Igualdad, Diversidad y Acción Social
Universidad de Málaga

Cuando en 2018 se constituyó GENERUMA, como Red Docente de Excelencia de la Universidad de Málaga (UMA), se definió como un foro en el que el profesorado de la UMA que realice buenas prácticas en torno al género y la igualdad pueda compartir sus experiencias. La Red responde al compromiso con la enseñanza universitaria pública y de calidad que forma parte de la defensa de los Derechos Humanos y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 de Naciones Unidas. Entre esos objetivos se explicita la necesidad de asegurar las condiciones de igualdad de mujeres y hombres en la enseñanza superior sin las que no sería posible una educación de calidad. La persistencia de los sesgos de género en todos los niveles educativos hace necesaria la implementación de la investigación y la innovación docente en este ámbito, con el fin de contribuir a la puesta en marcha de medidas de acción positiva que procuren la superación de situaciones de discriminación directa e indirecta. La introducción, tanto de forma transversal como específica, de la perspectiva de género en la docencia universitaria es imprescindible para identificar los sesgos inconscientes y conscientes, sensibilizar sobre las desigualdades y discriminaciones sufridas e impedir que los estereotipos condicionen el proceso de enseñanza-aprendizaje limitando el potencial desarrollo del talento del estudiantado.

En el mismo momento en que comenzó la andadura de la Red, tuve la ocasión de ofrecer la colaboración de la Unidad de Igualdad de la UMA, y de felicitar a mis compañeras integrantes del grupo promotor por su éxito en la construcción de una red que supone una apuesta colectiva, un tejer lazos grupales, en un sistema patriarcal que tiene en la defensa del individualismo, que no en la defensa de los derechos individuales, su arma más poderosa. Las redes permiten ver y mostrar la diversidad, frente al pensamiento único y reduccionista, y eso abre espacios que posibilitan el diálogo, tan preciso en un mundo que se caracteriza por la complejidad.

El Primer Encuentro de la Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad, celebrado en abril de 2019, se proponía hacer visible las buenas prácticas en la docencia con perspectiva de género que se desarrolla en la UMA. En el Encuentro se reflejaba la interdisciplinariedad que caracteriza a la Red. Algunas de las propuestas entonces presentadas se publican en este libro. En esta ocasión, vuelvo a felicitar y agradecer a mis compañeras el esfuerzo y el buen hacer para dar visibilidad a los trabajos que aquí se exponen, garantizando así la transferencia de conocimientos y prácticas indispensables para lograr una igualdad de género real y efectiva, único camino para alcanzar la justicia social necesaria en una sociedad democrática.

Espero que profesoras y profesores disfrutéis con la lectura de todo lo bueno ofrecido en los trabajos que tengo el placer de presentaros, estoy segura que con su contribución la calidad de la enseñanza en la UMA se verá reforzada y con ella la calidad democrática de nuestra sociedad.

Isabel Jiménez Lucena
Vicerrectora de Igualdad, Diversidad y Acción Social
Universidad de Málaga

LECCIÓN INAUGURAL

EL FEMINISMO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA/ FEMINISM AND TEACHING IN THE ACADEMIA

Pilar Ballarín Domingo

ballarin@ugr.es

Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada

El feminismo académico, compromiso colectivo con la transformación del conocimiento androcéntrico, cuenta con más de 40 años de existencia en el Estado español y las universitarias malagueñas y granadinas estuvieron en los primeros pasos de este movimiento que nacía como Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género. Tras siglos de conquistas del movimiento feminista las mujeres, profesoras e investigadoras universitarias, abrieron nuevos caminos para el desarrollo teórico que nos permitiera seguir avanzando.

Hoy son incuestionables sus logros. Desvelada la sexuación del conocimiento y la neutralidad de la ciencia y habiendo creado y teorizado un número significativo de categorías de análisis, el conocimiento producido por el feminismo académico, sin perder de vista la práctica política, es no sólo muy abundante sino podría afirmarse que el más innovador por sus consecuencias.

Es por esto que no voy a hablar de estos logros sino de las resistencias que este legado encuentra para su difusión en el ámbito de la docencia universitaria. Cuestión necesaria para seguir avanzando.

Hace tiempo que sabemos que las dificultades para el reconocimiento de los saberes construidos desde el feminismo, no depende tanto del valor de la contribución científica como de la autoridad que se reconoce a sus productores -en este caso productoras en su mayoría- y de la posición que tienen en la Universidad. Sin embargo, a pesar del crecimiento cuantitativo de las profesoras, su mejor posición académica y de reconocimiento en espacios de investigación, las resistencias a la difusión de conocimientos originados desde el feminismo, a través de materias específicas en los Planes de estudio encuentra las mayores resistencias.

Aunque brevemente, me referiré a algunos obstáculos identificados en el desarrollo de las políticas de igualdad en la universidad y a la docencia específica implantada para promover estos conocimientos (Ballarín, 2017). Qué se enseña y qué se aprende en la universidad sobre cuestiones relativas a las mujeres, feminismo y género y dónde se sitúan las principales resistencias (Ballarín,

2013).

1. Las primeras demandas de docencia feminista

El 17 de mayo de 1988 una comisión de representantes de la entonces Coordinadora de Seminarios y Colectivos universitarios de Estudios de la Mujer del Estado español (por entonces 10 grupos aprox.), mantuvimos una entrevista con la Secretaria General del Consejo de Universidades, Elisa Pérez Vera, y entregamos nuestras demandas de docencia específica ante la Reforma de los Planes de estudio (Castaño, 1992, p. 147-148). Desde entonces estas demandas han sido un continuo con muy limitados resultados.

En el mes de noviembre de 2006 promovido por la Secretaría de Estado de Igualdad, la Unidad de Mujer y Ciencia del MEC y el Instituto de la Mujer, nos reunieron en Madrid alrededor de 200 profesoras e investigadoras especialistas en Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género, de diversas áreas de conocimiento, con el fin de estudiar la estrategia a seguir para incorporar materias que garantizaran los conocimientos, las destrezas y las competencias esenciales para el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres en los nuevos planes de estudio de las distintas titulaciones. Consecuencia del mismo fue un Manifiesto- Documento: “Por la inclusión de los Estudios de Género en los nuevos Planes de estudio” ampliamente suscrito (2009) que se trasladó a responsables políticos y académicos y se entregó en una reunión al Secretario de Estado de Universidades. Reunión en la que se planteó la paradoja de que ¿cómo un gobierno que había sido capaz de aprobar una reforma del Código Civil que hacía posible el matrimonio entre personas del mismo sexo (Ley 13/2005) no podía garantizar una asignatura obligatoria en materia de igualdad en las universidades? A las consecuencias de esta demanda me voy a referir.

2. Posibilidad de docencia feminista en la Universidad

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOVG, 2004) marcó un hito y punto de arranque fundamental para la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres en ámbitos educativos.

Más tarde, la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, en su Artículo 25 referido a la igualdad en el ámbito de la educación superior no fue taxativa¹ pero reconocía el interés de promover en la docencia universitaria el conocimiento acumulado por el feminismo. La normativa para la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales llamaba la atención sobre la necesidad de incluir “enseñanzas” relacionadas con la igualdad entre hombres y mujeres en los planes de estudio que “procediera” (Real Decreto 1393/2007)². Este apoyo legal, en los mejores casos, fue

¹ “1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas competentes fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La creación de postgrados específicos.

c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”.

² “5. Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en

objeto de debate ¿cómo interpretar “incluir enseñanzas”? ¿Qué entender por “relacionadas”? ¿quién interpretaba “cuando proceda”? En casi todos los casos, dio al traste con las posibilidades de formación específica posterior en los Grados. En el reparto del “pastel” que caracteriza estos asuntos se consideró que “no procedía” incluir materias específicas, menos aún obligatorias, que dieran razón de los conocimientos que nos ocupan y en otros casos se disfrazó como propuesta de “transversalidad”.

3. Las políticas de Igualdad en el ámbito universitario

En definitiva, no se plasmó en nada sustancial en Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, que haciéndose eco de la Ley Orgánica 3/2007 en algunas cuestiones, no se pronunció en aspectos docentes.

El compromiso con la representación equilibrada y la creación de unidades de Igualdad ocuparon la atención de las Universidades.

En cualquier caso ¡Bienvenidas sean las políticas universitarias en materia de igualdad! Porque son sin duda una muestra de loables intenciones políticas. Pero se están desarrollando de forma muy desigual y trampeando en algunos casos la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los distintos ámbitos que la Ley establece.

Su desarrollo, en definitiva, dependiente de la voluntad política de quienes gobiernen cada universidad ha sido muy variable. Estas medidas buscan corregir desequilibrios y abren más posibilidades de inclusión a las mujeres universitarias en algunos espacios de los que estaban ausentes, pero la pregunta que hay que hacerse es ¿han servido para equilibrar el poder?

3.1. “Equilibrio” no es “paridad”

En cumplimiento de la Ley hemos asistido al crecimiento de la presencia de las profesoras en los equipos de Gobierno universitarios, aunque apreciamos que se va dibujando –al menos de momento– una nueva división sexual interna al tiempo que se definen nuevas denominaciones de las tareas y que sería importante analizar sistemáticamente. Se observa mayor presencia de vicerrectoras en asuntos “externos” que en “internos”, más en internacional, relaciones institucionales, estudiantes, menos en ordenación académica, gerencia... -aunque crecen en esta última las mujeres-. Esta apreciación nos plantea la hipótesis de que la universidad “muestra” a sus mujeres al tiempo que mantiene el control interno masculino. Pero no cabe duda que se ha producido una mayor visibilidad de las profesoras en el escenario universitario. Sin detenernos en las cifras, sí es importante destacar que el mayor equilibrio se ha visto favorecido en los nombramientos directos, pero no así en los cargos electos y de representación en que las redes masculinas mantienen su dominio. Por otro lado, a pesar de que el nuevo sistema de acreditación iniciado en 2008 (R.D.132/2007) han favorecido la promoción de profesoras y el crecimiento del número de catedráticas que ha pasado del 13,7% en 2005-06 al 20,3% en 2012-2013 (MECD, 2014, p. 108). Pero este número sigue siendo muy limitado para que se reequilibren las relaciones de poder y que en buena parte explica que sólo el 29,8% de los investigadores principales de proyectos de investigación son mujeres (MECD, 2014, p. 117) y que las rectoras, aunque más, son aún muy escasas en el conjunto de las universidades públicas ya que ser catedrático o catedrática es el requisito para presentarse a la elección.

los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.”

La propia Ley permite esquivar la composición equilibrada entre mujeres y hombres por lo que denomina “razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas” que permiten seguir actuando a las redes masculinas y amparan cuestiones como romper la paridad en los segundos niveles del gobierno, forzar tribunales de acreditación sin mujeres, mantener comisiones desequilibradas con la excusa de que se componen de representaciones previas, etc.

A pesar de los límites, los resultados los que se observan en cuestiones de representación numérica son los más perceptibles, pero hay que tener en cuenta que: “El análisis centrado exclusivamente en las cifras puede poner de manifiesto progresos aparentes y ocultar pautas reales de discriminación y desventaja. Esto es particularmente válido en la evaluación de la igualdad.” (Wilson, 2004, p. 18). Opinión que comparten algunas las profesoras consultadas³ en 2013, al señalar que:

... la Universidad, en la que ahora hay muchas más mujeres, que en apariencia son feministas, no conocen las teorías, ni la ciencia que se ha creado en Estudios de Mujeres [...] Las mujeres ocupan cargos docentes pero no hacen política en defensa de las mujeres, ni para implantar el conocimiento, la ciencia, que se ha ido creando. (CS)

Sin embargo, paradójicamente, esta mayor visibilidad ha alimentado que se instale una falsa imagen de igualdad que lleva a muchos a creer que mujeres y hombres ya no son disparejos.

Aún así, pesar de todo, aunque hemos destacado sus limitaciones, la búsqueda de mayor equilibrio entre hombres y mujeres en las universidades, aunque lentamente, ha iniciado su camino.

3.2. Las Unidades de igualdad ¿cuál ha sido su intervención en la docencia?

Una investigación en el marco del Master GEMMA⁴, en 2013 solicitó a las Unidades de Igualdad de las Universidades públicas “Si habían intervenido para promover la inclusión de materias de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudio (tal como marca la Ley Orgánica 3/2007)”.

Respondieron al cuestionario 27 Unidades de las 48 universidades, es decir sólo un 56,25% de las universidades públicas muestra de la diversidad señalada anteriormente. Daban muestras de buena voluntad y altruismo para desarrollar las tareas asignadas (muy variables) Pero su intervención para promover la inclusión de materias de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudio (en 24 casos), era nula por diversos motivos y algunas y sólo en 2 casos de algún modo se han ocupado del tema.

Alegaban algunas “no dispone de “instrumentos” formales” (Universidad Alcalá de Henares). Otras presentan acciones paralelas a los planes de estudio: “... lo que hacemos es organizar actividades que dan opción a reconocimiento de créditos de Humanidades para el alumnado” (Universidad Carlos III). Otra afirma: “promover asignaturas sobre igualdad en el plan de formación transversal, a través de

³ Contamos con la opinión de 10 profesoras feministas de 9 universidades distintas vinculadas a colectivos universitarios de Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género a las que agradecemos su colaboración. Aparecen identificadas en este texto sólo con iniciales y ello, por razones de confidencialidad y anonimato. Perfiles: 4 Catedráticas de Universidad, 5 Titulares de Universidad y 1 contratada. De 7 especialidades distintas: 2 de Historia, 1 de Ciencia Política, 1 Economía, 3 de Educación, 2 de Sociología, 2 de Psicología y 1 de Derecho. De ellas 3 han sido directoras UI.

⁴ TFM de Alicia Calero dirigido por Pilar Ballarín. A correos enviados en marzo de 2013 contestaron 17 y a un recordatorio en mayo de 2013 contestan 10 mas.

cursos de verano; en cursos de formación para PDI y PAS” (Universidad Cádiz). Desviar la respuesta suele ser bastante común: “hay una tendencia grande a que las unidades actúen antes en postgrado que en grado” (Universidad Córdoba).

En resumen, podríamos afirmar que en sus comienzos las Unidades de Igualdad no han sido, en su gran mayoría, un apoyo a la iniciativa de las profesoras feministas, cuando ésta se ha producido. Y los centros docentes y universidades no se consideran a si mismos “administración educativa” por lo que de poco ha servido alegar el mandato de las Leyes de igualdad cuando estas apelaban a la administración correspondiente.

4. Situación de la docencia feminista

A partir del curso 2010-2011 las universidades españolas ya habían iniciado su adaptación a la nueva Ordenación de Enseñanzas Universitarias y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres pasó a primer plano de la agenda política con los gobiernos paritarios de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) y las medidas legislativas adoptadas. La legitimación del feminismo académico parecía que iba a dar un paso importante, pero, sin entrar en detalles el desarrollo de un “Plan Bolonia” *sui generis*⁵ dio al traste con nuestras expectativas.

Las profesoras consultadas en 2013 consideraban, en su mayoría, que pesar de los esfuerzos individuales, la docencia se había reducido en los Grados. Dos profesoras experimentadas reconocen que “...el conocimiento sobre Estudios de Mujeres no ha avanzado en la docencia” (CS). Otra lo expresa diciendo “El sentimiento generalizado es que el Plan Bolonia o mejor las tensiones interdepartamentales en la confección del Plan han dado como resultado que la docencia haya disminuido” (PP).

Algunas eran más optimistas en la forma de expresarlo: “En los Grados hemos empeorado en cuanto asignaturas específicas. A cambio hay Másteres específicos y asignaturas, normalmente optativas, pero con gran aceptación, en otros Másteres” (MJC). Pero todas nuestras informantes, incluidas aquellas que consideraban que se habían implantado algunas materias, reconocían que no siempre se imparten desde el feminismo.

... la incorporación de materias específicas (aunque mucho menos de lo necesario) está pasando una situación grave y es la falta de formación en feminismo y género de quien imparte estas materias, esto está suponiendo que se perciba esta materia por parte del alumnado y profesorado como de menor entidad científica al ser impartida con poco rigor científico y mucho estereotipo, con contenidos sacados de los medios de comunicación (ASB).

Los datos sobre la docencia impartida desde el feminismo son cada vez más difíciles de recopilar⁶, tanto por su amplitud y dispersión, como por las variadas denominaciones y dificultades para

⁵ Tremendamente *sui generis*, daba señales desde sus primeros pasos de una actividad docente que se ha ido volviendo tiránica en formalidades y exigencias burocráticas vendidas como pedagógicas. Paradójicamente, mientras se centraba la atención del profesorado en una actividad docente alejada de modelos con los que se pretendía converger (ratio profesorado/alumnado, recortes, etc.) pasaba ésta a segundo plano de los administradores que privilegiaban la investigación con un sistema meritocrático que tejía sus redes a través de evaluaciones y *estándares*.)

⁶ Aunque internet facilita información de cada universidad su recopilación en estos momentos requiere una

reconocer la formación de quien la imparte.

Algunos datos referidos al primer lustro del siglo XXI, indicaban que la docencia universitaria en Estudios de la Mujeres, feministas y de Género seguía creciendo. Teresa Ortiz Gómez (2005: p. 48-53) señalaba la existencia en 2004, de al menos diecisiete doctorados, siete masters y trece títulos de experta/o o especialistas universitarios y 61 asignaturas optativas o de libre configuración en 23 universidades. Pero ya para entonces era difícil precisar la situación pues, como ella misma indicaba su lista era sólo orientativa puesto que no respondía a una búsqueda sistemática.

Sólo contamos con datos más recientes para las materias de historia de las mujeres elaborados por Mónica Moreno en 2014 (2014a) que se presentan en la web de la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM) para disciplinas de historia, 41 asignaturas de Grado (de Historia, en su mayoría, y Humanidades, Medicina, Pedagogía, Historia del Arte, Historia y Ciencias de la Música, Comunicación audiovisual, Igualdad), en 28 Universidades, de las que el 85,6% (35) son optativas de 6 créditos (excepto 1 de 4,5 créditos). Del resto (6) 4 son básicas y sólo 2 obligatorias. De estos datos podríamos deducir que hay un importante número de asignaturas pero que se trata, en su mayoría, de asignaturas optativas de 6 créditos. Es decir, que conocer la Historia de las mujeres sigue siendo algo optativo, cuando se trata de la disciplina más reconocida y con más tradición como campo de investigación, que más ha permeado la docencia y las historiadoras de las mujeres son un colectivo organizado.

La recopilación de la profesora Moreno (2014b) también registraba los Másteres en que se incluían materias de historia de las mujeres y de género, lo que nos permite, por un lado, conocer aproximadamente cuantos masters hay en estos momentos, específicos de Estudios de las Mujeres, Género y Feminismo (ya que previsiblemente todos incluyen materias de historia de las mujeres) y por otro, conocer el peso de la Historia de las mujeres en otros másteres. El balance no era muy alentador ya que se contabilizan en Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género 4 masters interuniversitarios y 14 universitarios en 23 universidades. Pero lo más ilustrativo es la situación de la historia de las mujeres el marco de los másteres de Historia -sólo en 1 de 11- incluye "Género" en su enunciado (Máster en Historia Social Comparada. Relaciones Familiares, Políticas y de Género en Europa y América Latina, de la U. Murcia) Los 10 masters restantes son de perfil histórico general e incluyen un total de 16 materias de historia de las mujeres y de género y sólo 1 de estas asignaturas (en la Universidad de Alicante) es obligatoria. La optatividad se repite, al igual que en el conjunto de los grados, poniendo de relieve que no interesa a todos y todas, que es tan sólo una opción cursarlas.

Sin embargo, todavía en estos momentos, las materias exigidas a los Grados de Educación Infantil y Primaria parecen no haberse implantado. Cuestión que merecería una rigurosa investigación.

La dispersión y formas de acceso a los datos hace difícil de determinar esta cuestión con precisión. Pero todo apunta a la solución de la transversalidad. Algunos trabajos en los últimos años se han ocupado del tema, pero no siempre con información específica. Sabemos así que en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (Vizcarra *et al.* 2015) no han incluido la asignatura de educación para la Igualdad, lo han resuelto transversalmente. En la Universitat de València (Rausell y Talavera, 2017) aunque se contempla coeducación en alguna competencia de primaria, tampoco hay asignaturas específicas, luego se transversaliza. Un estudio de las Guías Docentes del área de Didáctica

minuciosa investigación que desborda nuestro propósito.

de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Ortega y Pagés, 2018) comprueba “la invisibilidad de la educación *en y para* la igualdad de género”

Aunque Helena Rausell y Marta Talavera (2017) afirmaban que se había dado un cierto impulso a las temáticas de género en el caso de Andalucía, revisados los Planes de estudio de infantil y primaria en las Universidades públicas andaluzas⁷ no apreciamos la existencia de materias relacionadas con educación para la igualdad en el Grado de Primaria como materia específica.

Lo mas aproximado a nuestra búsqueda lo encontramos en Infantil de Málaga “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos” como Formación Básica (aunque no se aprecia en sus contenidos); en Sevilla “Diversidad y Coeducación” también Básica (6 créditos) (aunque igualdad y diversidad son cuestiones distintas) y en Córdoba “Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género y coeducación” (Optativa 6 créditos)

Los postgrados no parecen haber encontrado el creciente espacio profesional esperado, pero aún así, en estos momentos contamos con Másteres, al menos en 17 universidades públicas⁸.

Los postgrados, aunque no sin dificultades, se presentaron inicialmente como de más fácil encaje en el nuevo escenario de convergencia por entenderse como formación especializada, dirigida al empleo, a responder a las nuevas exigencias que marcaban las políticas de igualdad. Sin embargo, los datos muestran límites y las profesoras consultadas destacan también en éstos cierto declive. Indican la reducción del número de estudiantes que se matriculan: “los masters en temas de género lo están pasando muy mal” (EB); “El Máster ha pasado de tener más de 50 estudiantes a la mitad, pero es más bien problema económico” (PP). Pero los motivos económicos son un freno, sobre todo cuando se considera la carencia de posibilidades profesionales, como nos dice otra profesora: “no se percibe por parte del alumnado que este tipo de estudios tengan “salidas” (EB). Seguramente esta situación esta relacionada con lo que denomina una profesora como “perdida de compromiso” o tal vez falta de entusiasmo ante los débiles resultados de ingentes esfuerzos que ha llevado a que “... permanecen estudios y programas formalizados como Master y Doctorado ... pero sin el dinamismo y la carga transformadora de años atrás” (MG).

Los Doctorados que abren la puerta de acceso a la universidad en estos momentos hay al menos

⁷ Consulta de las webs el 2 de abril 2019.

⁸ Máster Universitario en Estudios de Género y Políticas de Igualdad en Universidad de La Laguna. Máster Universitario en Investigación Aplicada en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía y Máster Universitario en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado en la Universitat Jaume I de Castellón; Máster Universitario en Estudios de Género en Universidade de Vigo; Máster Universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional en Universidad de Sevilla; Máster Universitario en Estudios de Género: Mujeres, Cultura y Sociedad en Universidad de Almería; Máster Universitario en Estudios Feministas en Universidad Complutense de Madrid; Máster Universitario en Estudios Feministas y de Género en Universidad del País Vasco; Máster Universitario en Estudios Interdisciplinarios de Género en Universidad Autónoma de Madrid; Máster Oficial de Estudios de mujeres, género y ciudadanía en Universidad Autónoma de Barcelona; Máster Universitario en Estudios Interdisciplinarios de Género en Universidad de Salamanca; Máster Universitario en Estudios Interdisciplinarios de Género en Universidad Rey Juan Carlos; Máster Universitario en Género e Igualdad en Universidad de Murcia; Máster Universitario en Género e Igualdad en Universidad Pablo de Olavide; Máster Universitario en Género y Diversidad en Universidad de Oviedo; Máster Universitario en Género y Políticas de Igualdad en Universitat de València; Máster *Erasmus Mundus* en Estudios de las Mujeres y de Género en Universidad de Granada.

siete doctorados universitarios⁹ y uno interuniversitario¹⁰. Sin duda un gran logro por las exigencias administrativas, pero ¿a qué espacio docente accederán nuestras doctorandas/os?

5. ¿Qué se enseña y qué se aprende en el Universidad?

Frente a los avances de las mujeres en todos los ámbitos, hay cosas que no cambian a la misma velocidad. La Universidad considerada como el espacio donde se crea la ciencia, el lugar de la reflexión y la sabiduría, de la creatividad, habitada por intelectuales cuyos descubrimientos, opinión y magisterio deben hacer avanzar a la sociedad a unas mayores cotas de felicidad y bienestar, sigue reproduciendo, aunque con mediaciones particulares, las condiciones de su origen medieval y de la sociedad patriarcal en la que está inmersa.

Las dificultades para que la Academia reconozca el androcentrismo científico y la sexuación del saber son todavía muy notables a pesar de aparentes cambios. La cerrazón ante la necesidad de construir un conocimiento común universal, parece lejos de esa perspectiva crítica necesaria para hacer avanzar la ciencia de la que la universidad hace gala. No hay que olvidar que las resistencias más fuertes a los cambios suelen ser las invisibles, aquellas que tienen que ver con el dominio del saber y el reconocimiento de la autoridad.

5.1. Una muestra de lo que se enseña

Una investigación (Ballarín, 2009) nos llevó a algunas conclusiones que quiero compartir.

Los conocimientos producidos desde el marco de la teoría feminista no tienen cabida en la docencia porque el profesorado no los conoce. Es tal el desconocimiento que no se percibe como un déficit. Pero no faltan quienes muestran cierto interés, de carácter personal, que los lleva a plantearse la necesidad de ampliar su saber, aunque sin reconocer la investigación ya existente: “Yo creo que ahí habría que investigar bastante, [...] no lo he investigado, pero sí, si me preocupa ese tema, me preocupan mis hijos, [...]” (Entrevista 10; Párrafo 36). “Tenemos que investigar qué es lo que está pasando para que, efectivamente, eso no siga siendo así” (Entrevista 7, Párrafo 30).

No los reconocen como científicos:

La verdad, que no es una temática en la que yo haya profundizado mucho, pero... me gusta ver artículos, me gusta ver en libros... que toque el tema de género, en general... la violencia de género. Bueno,... y en general un poco el papel de las mujeres en la sociedad actual... Entonces,... quizá no tanto a nivel teórico, histórico, sociológico en general, cuanto en colectivos concretos. Que ya digo que [...] abordo en general la temática esta, pero [...] (Entrevista 11, Párrafo 21).

⁹ Doctorado en Estudios de Género: Cultura, Sociedades y Políticas en Universitat Autònoma de Barcelona; Estudios interdisciplinarios de Género y políticas de igualdad en Universidad de Salamanca; Doctorado en Estudios Feministas y de Género, Universidad Complutense de Madrid; Programa de Doctorado en Estudios de Género y Políticas de Igualdad en Universitat de Valencia; Programa de Doctorado en Género y Diversidad en Universidad de Oviedo; Doctorado en Estudios Interdisciplinarios de Género en Universidad de Alcalá; Doctorado en Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género en Universidad de Granada.

¹⁰ Doctorado Interuniversitario en Estudios Interdisciplinarios de Género en Universidad Autónoma de Madrid.

Confirman esta idea también nuestras expertas informantes en 2013 cuando dicen que “Hay mucha producción, pero se considera como un conocimiento alternativo con una categoría distinta” (CR); o cuando afirman que “sí te ponen la etiqueta de “feminista” y le hablas de Estudios de Mujeres y de Género, una parte importante de la audiencia entiende que tu conocimiento deja de ser académico y se convierte en un “panfleto” (MJC).

El hecho de tratarse de una producción mayoritaria de mujeres contribuye a su desconsideración y hace que algunas busquen el refrendo masculino. Se afirma que se trata de cuestiones de sensibilidad “[...] es un tema... al que sí soy muy sensible, porque me interesan las personas, todas” (Entrevista 10; Párrafo 39); “Tienen incidencia en mí, particularmente porque desarrollamos, o intento tener una sensibilidad abierta a este tipo de cuestiones” (Entrevista 7, Párrafo 18). De conciencia, producto de la experiencia empírica, que se produce de forma espontánea y en la que la ciencia no tiene cabida.

Ellos –los alumnos- tienen que desarrollar una conciencia con relación a estos temas, como con otros, o por lo menos mantenerla, si no la han adquirido... Yo creo, de todas formas, que a nivel de trato, existe un trato, desde mi punto de vista, por lo menos yo lo intento así, un trato igualitario... Entonces ¿eso se resuelve generando una conciencia o se resuelve metiendo determinados epígrafes en un programa? O resulta que... si tenemos esos epígrafes y damos esas explicaciones, y sin embargo, esa conciencia... se sigue manteniendo (Entrevista 7, Párrafo 30).

Es “Cuestión de mujeres” o “cosas de mujeres”: “... no es necesario preparar un tema de este tipo para encontrarte con los problemas que las mujeres, todas, nos encontramos desde la mañana hasta la noche [...]” (Entrevista 8, Párrafo 7).

No, particularmente no doy ninguna asignatura [específica], incluso en [la asignatura] que haya un capítulo en mente sobre estudios de género, lo da siempre una mujer. [...] siempre pretendemos que los temas los den aquellas personas que sepan más o que han trabajado en el tema (Entrevista 3, Párrafos 12 y 16).

Es por eso que la aportación feminista a los diferentes ámbitos científicos no tienen cabida en los programas, no forma parte del TODO ya definido para la transmisión docente (contenido científico neutral, impersonal e inmutable) “[...] porque el programa ahora mismo no puede dar respuesta a todas las necesidades que estamos teniendo a nivel de formación [...]” (Entrevista 7, Párrafo 26); “Bueno yo la asignatura que tengo es una asignatura genérica, de las troncales del área, y no, no lleva incluida esa perspectiva porque digamos que es el resumen de los contenidos propios.” (Entrevista 1, Párrafo 12); “Pero no, no, la asignatura no está enfocada con una idea de género, sino únicamente con una visión generalista como corresponde a la asignatura” (Entrevista 1, Párrafo 16).

Pero, quienes se comprometen con la inclusión de estos conocimientos –que son pocas- señalan sus dificultades. “[...] porque no es... fácil en contra de lo que parezca, no basta con... coger mujeres y meterlas en un tema y ya está todo solucionado, eso hay que abordarlo desde una perspectiva muy metodológica, ... conceptual etc., bastante difícil... que genera siempre polémica y debate” (Entrevista 2, Párrafo 33). Tampoco es fácil afrontar todo lo que conlleva contradecir lo que dicen en otras clases, buscar legitimación en autoras que nadie nombra y enfrentarse a quienes buscan su descalificación diciendo ¿es que usted es feminista?

Sin embargo, hablar de las mujeres, sí tiene espacio en el aula “cuando procede”. “Sobre todo...

cuando estamos intentando, [...] abordar problemáticas sociales” (Entrevista 6, Párrafo 31).

Al considerarse una temática “social”, de actualidad, el profesorado se ocupa de algunas cuestiones especialmente de la violencia de género, en muchos casos a demanda del alumnado, en trabajos, en algunas prácticas o debates improvisados que generan polémica. “Sobre todo, lo que trabajamos es violencia de género, en tanto como afecta a las mujeres como a los hijos, desde la perspectiva también de los niños, es lo que más trabajamos” (Entrevista 6, Párrafo 23). “Muchas veces los trabajos que hemos realizado en las asignaturas han ido en esa línea, de violencia de género, en la línea de hacia la mujer. Sin embargo, yo he tenido trabajos hechos por mujeres, muy buenos, de violencia hacia el hombre” (Entrevista 10, Párrafo 36). “[...] es algo que les toca muy de cerca, entonces el debate es mucho más caliente cuando trabajamos estas cosas en clase [...]” (Entrevista 15, Párrafo 51).

Pero alumnado piensa que el profesorado no suele plantear estas cuestiones para evitar el conflicto. Cuestión que relacionamos con la consideración de poca “objetividad” que se prejuzga a los temas de género y por considerarse cuestión “ideológica”. Evitar estas polémicas es una cuestión presente en las personas entrevistadas y que pone de manifiesto cómo el valor formativo de la controversia desaparece cuando confronta las relaciones de discriminación entre hombres-mujeres.

5.2. Lo que aprende el alumnado

El alumnado ofrece testimonios elocuentes de cómo la desinformación puede convertirse, en algunos casos, en deformante a falta de conocimiento adecuado. Aunque los programas no lo recojan, tanto alumnos como alumnas dicen haber recibido informaciones sobre cuestiones relacionadas con las mujeres. Tal vez no dijera el profesor o profesora lo que el alumnado les asigna, pero lo relevante es lo que recuerdan. Recuerdan que les hablaron en clase de “[...] que ellas tienen más habilidad para letras y ellos para mate” (V. Derecho); “Diferencias de género debidas a la personalidad” (M. Psicología); “La actividad y tipo de hormonas que tiene cada sexo” (M. Psicología); “Diferencias cerebrales entre ambos” (V. Psicología); “La rivalidad machismo-feminismo” (V. Pedagogía); “Lo que nos han explicado son las diferentes desigualdades en la estructura corporal, que nos dan diferentes cualidades, como fuerza, áreas cerebrales más desarrolladas...), pero en cuanto a diferencias sociales no hemos dado nada” (M. Medicina).

La desconsideración de la perspectiva feminista de buena parte del profesorado alcanza al alumnado, que opina así de la información recibida en algunas asignaturas con ese enfoque: “La información recibida no es objetiva” (M. Pedagogía); “Generalmente se trata de profesoras comprometidas con la lucha por la igualdad de género, que hacen sus comentarios y expresan sus ideas” (V. Educación Primaria); “No considero que ningún extremo sea positivo; ni el machismo ni el feminismo es bueno. Hay que educar desde la igualdad, no en posiciones extremas” (M. Educación Primaria).

Es así que la información recibida sobre cuestiones relacionadas con las mujeres, feminismo o género no se considera en el marco de la ciencia ni se recibe como contenidos rigurosos, sino como fruto de opiniones o ideas personales a la que los alumnos pueden “resistirse” porque son cuestiones de “opinión”.

No obstante, el alumnado demanda formación en temas relativos a las mujeres, feminismos y género y afirman que deben incluirse materias específicas. Poco saben o han leído sobre estas cuestiones

(aunque no lo perciben)¹¹ pero la exposición durante cuatro cursos a informaciones deformantes hace que los motivos para su inclusión se alejan de lo que consideran su práctica “científica”. Su consideración se basa en “Porque es un tema que desgraciadamente cada vez está más de “moda” en nuestra sociedad” (M. Psicología); “Porque debemos luchar por la igualdad de género y conseguir cambiar algunos aspectos machistas de la sociedad” (V. Medicina). “Porque son cuestiones que se deberían tratar en todas las carreras, ya que se trata de cuestiones muy presentes en la actualidad y cercanas, y de gran importancia social.” (M. Educación Primaria) No faltan quienes no consideran que deban incluirse materias porque “Es una cuestión moral y ética, que nunca debería constar en un currículum, como la condición sexual, etc.” (V. Derecho).

En el sondeo sobre su opinión en temas y cuestiones actuales emergen una amplia variedad de creencias y opiniones sin fundamento o escasamente argumentadas que podíamos pensar impropias de quienes van a finalizar sus estudios universitarios. La confusión a-crítica es una constante:

Las políticas de igualdad, los sistemas de cuotas y acciones positivas son grandes desconocidas. Alguna dice “Que están bien pero que no llevan a una solución del tema, porque a veces están destinadas a cambiar la situación de machismo por una de feminismo y no de igualdad”. (M. Educación Primaria); otro que “Son buenas e importantes pero a veces se confunde la igualdad de las mujeres con conseguir la superioridad y ésta debe controlarse” (V. Medicina) y otro añade “Que mientras existan, realmente no habrá total igualdad, eso ha de ser parte innata de la sociedad.” (V. Historia).

Sobre la violencia de género todos y todas tienen opinión. Pero ante la pregunta “¿A qué crees que se debe la violencia que ejercen los hombres sobre las mujeres?” sus respuestas muestran un importante desconocimiento: “A una malformación educativa” (M. Psicología); “Falta de neuronas y oxígeno al nacer (M. Pedagogía); “Depende de la persona; si una persona es violenta, lo es, sea hombre o mujer” (M. Educación Primaria); “Creo que parte de la culpa la tiene la nueva ley de divorcio, todo favorece a la mujer, es poco equitativa y lleva al hombre a hacer locuras cuando se ve sin nada” (V. Educación Primaria); “La costumbre” (V. Derecho); “¿Y la violencia de las mujeres sobre los hombres? Hay que tratar la violencia en general” (M. Derecho).

A la demanda de explicaciones a la menor presencia de las mujeres en las carreras técnicas llama la atención, en primer lugar, el desconocimiento del hecho y después el innatismo que refuerza estereotipos de género cuando se intenta argumentar: “A que se nos da peor en general la visión espacial (M. Derecho); “Sería interesante estudiar hasta qué punto las diferencias anatómicas, cerebrales entre hombres y mujeres pueden explicar estos sesgos” (V. Psicología); “Los hombres son más lógicos” (V. Historia).^[1]

Puede que en parte sea por las diferencias innatas entre mujeres y hombres: las distintas capacidades que pueden desarrollar ambos, pues en vista de lo observado, hay más mujeres en carreras de ciencias de la salud, letras... (M. Medicina).

Al estudiantado le resultan difícil de ordenar, fuera de toda reflexión feminista o crítica, las

¹¹ Ejemplos: “En algún momento, hace muchos años, leí algo referente a la historia del feminismo en webs, en artículos de la revista de la asociación COLEGA, en algún panfleto del sindicato CNT ... pero sobre todo en páginas web” (V. Psicología). “He leído bastante información por internet, pero nunca he leído un libro de estas características” (V. Educación Primaria).

informaciones que les llegan. El neoliberalismo que actúa a través de redes sociales, medios de comunicación, etc... ofrece una idea de confort y consumismo sexista que lleva a la construcción de un universo de confusión acrítica que inducen a pensar en la desigualdad como algo lejano, propio de otras culturas en las que se producen formas de explotación superpuestas y, por contraste, a minimizar la desigualdad en el entorno más próximo, lo que contribuye a estigmatizar el creciente interés político en el desarrollo de la igualdad.

Nuestra investigación, en la que no me extenderé, mostraba como la ausencia, en los programas docentes universitarios, de reflexiones fundamentadas sobre las desigualdades próximas y sobre las relaciones de dominación que éstas implican, están dificultando al alumnado universitario la comprensión de una realidad marcada por la discriminación a pesar del progreso de la igualdad y, por omisión, está contribuyendo a naturalizar las diferencias construidas y a la reproducción los códigos de género (Ballarín *et al.* 2009).

Un estudiante puede finalizar su carrera y reconocérsele capacidad para el ejercicio profesional con carencia absoluta de racionalidad sobre cuestiones que van a repercutir directamente tanto en su actividad laboral como en su vida de relación personal y social.

Se nos dirá que no todos piensan así, ¡menos mal! Pero ninguno acabaría la carrera desconociendo alguna nimiedad sobre multitud de cuestiones menos peligrosas.

4. ¿Cómo abordar esta situación? Transversalizar ¿solución o problema?

Formar al profesorado está difícil cuando la mayoría entienden, como ya hemos señalado, que lo que hay que saber sobre las mujeres y la construcción social de las relaciones de género discriminatorias es un conocimiento de tipo sociológico, que se produce de forma “natural” a través del entorno y que produce la “sensibilización” y “conciencia” hacia la discriminación. Y, en consecuencia, consideran que no necesitan ninguna formación específica para intervenir en la docencia sobre temas de igualdad entre hombres y mujeres y no discriminación. Solo hace falta una actitud adecuada.^[1] Aunque aceptan que hay que incorporar cuestiones de género en la docencia, no reconocen necesidad de formación autorizada para ello –salvo una excepción-. Por este mismo motivo no consideran necesario que existan asignaturas específicas ya que todo el profesorado debería transversalizar la perspectiva de “género”.

La transversalidad es el punto de mayor acuerdo entre nuestros entrevistados y entrevistadas, sensibles a cuestiones que consideran de actualidad pero que, como hemos señalado, desconocen o no reconocen como conocimientos científicos. Opinan que los contenidos “[...] tienen que estar de manera transversal en todas las asignaturas y en todas las partes del programa” (Entrevista 15, Párrafo 21); “[...] con lo único que me quedo es con las transversales... Cómo hacerlo y cómo articularlo es difícil, pero, a lo mejor, si se hiciera un estudio serio sobre eso se podrían encontrar vías interesantes” (Entrevista 10, Párrafo 57). “[...] la perspectiva de género debe ser en cierta medida... una óptica transversal que debe estar presente efectivamente en todas las titulaciones y esto es lo que es más difícil de conseguir ¿no? [...]” (Entrevista 1, Párrafo 101).

¿Que significa para la mayoría del profesorado transversalizar? Al considerar que se trata de una cuestión de conciencia -que no de ciencia- y que la igualdad entre hombres y mujeres ya esta conseguida la transversalidad se traduce en que “como todos y todas somos iguales, todos y todas

podemos igualmente opinar”. Así, lo que se considera inaceptable en cualquier ámbito que se reconoce como científico, se esgrime de forma perversa ante un conocimiento que se prejuzga impertinente.

5. La reacción patriarcal y los “excesos” de las mujeres

Como señala Rosa Cobo (2011: 184 ss.) las estructuras patriarcales, tanto de dominio como de subordinación se han transformado en este proceso de cambios y las evidencias del rearme ideológico masculino en el contexto universitario crecen (Ballarín, 2015). Los avances sociales y políticos de las mujeres y su crecimiento numérico en espacios considerados por los hombres como exclusivos ha provocado que quienes consideran “naturales” sus privilegios busquen reforzar sus posiciones ante lo que consideran “excesos” de las mujeres. Algunos se han visto forzados a cambiar pero otros se resisten “les resulta inaceptable tener que negociar cuestiones que hace relativamente poco tiempo eran innegociables” (Cobo, 2011, p. 225).

Esta reacción patriarcal que observamos no es algo local ya que, siguiendo los argumentos de la profesora Cobo, se enmarca en un escenario mundial de desorden geopolítico e internacional, económico y político, ético y normativo (2011, p. 13).

La situación es compleja, tras aparentes cambios, se han renovado y reforzado algunos límites con que se venía encontrando ya anteriormente la docencia feminista. El rearme ideológico patriarcal ha anidado también en la universidad, es una cuestión clave para comprender los nuevos límites al feminismo.

Las manifestaciones de la reacción patriarcal en la universidad, aunque no quedan muy alejadas de las que se producen en su entorno, adoptan formas específicas. Algunos ejemplos que nos facilitan nuestras informantes:

- Negar “... que existan discriminaciones entre hombres y mujeres.” (CR) y afirmar “... que feminismo-machismo son las dos caras de una misma moneda” (ASB).
- Afirmar que cualquier profesora “... ha tenido la misma oportunidad. Si finalmente no consigue ocupar puestos relevantes, la "razón" estará en la superioridad de un género frente a otro...” (AB).
- Presentar a las víctimas como culpables de la discriminación llegando a señalar a las mujeres como “sospechosas incluso en temas como la violencia y el acoso” (CR).
- Los micro-machismos de control se incrementan: “Desviar la mirada hacia lo que no tiene importancia o resulta inoportuno. A veces, acompañado de un “¡ya estamos!”, que desvaloriza y despoja de poder a la palabra femenina y a las demandas que con ella se puedan realizar.” (AB).

En definitiva, el desarrollo teórico del feminismo y de los saberes en torno a las mujeres, el sexo, el género, etc., han mostrado su potencia, y han pasado de ignorarse y tacharse de «ideológicos» (diluyendo su dimensión científica y enfatizando una pretendida dimensión manipuladora), y a percibirse como «peligrosos» (por atentar contra la propia condición de la ciencia). Como explica Geneviève Fraisse (2016), el feminismo académico se considera un “exceso” epistemológico y también

metodológico porque aboca a reelaborar la organización del conocimiento a partir de sus propias aportaciones y por tanto da “miedo”.

La historia del feminismo nos muestra que a cada avance de las mujeres se rearma la reacción. Pero las mujeres no paran por ello en la defensa de sus derechos siempre continúan, sin miedo. No hay vuelta atrás y aquí estamos. Conocer donde están hoy las resistencias, cuales son los obstáculos a los que nos enfrentamos, es imprescindible para orientar el camino por el que tenemos que seguir avanzando. Si nuestras predecesoras pudieron, nosotras también.

Bibliografía

- Ballarín Domingo, Pilar (2017). Las fronteras de la docencia universitaria feminista en tiempos revueltos. En Henar Gallego y Mónica Moreno (eds.). *Cómo enseñamos la Historia (de las Mujeres)*. Barcelona, Icaria, 51-74.
- (2015). Códigos de género en la Universidad. *Revista Ibero-americana de Educación*, 68, 19-38.
- (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. 8, 89-106.
- Ballarín Domingo, Pilar, Barranco Castillo, Enriqueta, Gálvez Ruiz, M. Angeles, Jandali Habbal, Layla, Muñoz- Muñoz, Ana M., Ramírez Castillo, M. Aurelia, Reyes López, M. Luisa y Soto Calero, Patricia. (2009). *Evaluación de la incidencia de los Saberes de las Mujeres, Feministas y de Género en la docencia universitaria*. (Memoria final 2007-2009 inédita). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Madrid. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/36530>
- Castaño, Lola (Ed.) (1992). *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas: La década de los ochenta*. Valencia, Nau Llibres.
- Cobo, Rosa (2011). *Hacia una nueva política sexual: Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid, Libros de la Catarata.
- Documento “Por la inclusión de Estudios de Género en los nuevos Planes de estudio”. En Flecha, Consuelo, Ballarín Domínguez, Pilar, Grana Gil, Isabel, Rabazas Romero, Teresa y Palacio Lis, Irene. (2009), *Historia de la educación de las Mujeres*, Cuadernos de Historia de la Educación, 5, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación, 89-107
- Ortega Sánchez, Delfín y Pagès Blanch, Joan (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos*, 21, 53-66
- Fraisse, Geneviève (2016). *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*. Valencia, Cátedra.
- Rausell Guillo, Helena y Talavera Ortega, Marta (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*. 29 junio, 329-345.
- Ley 13/2005): Reforma del Código Civil que hacía posible el matrimonio entre personas del mismo sexo.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre,

de universidades.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Vizcarra Morales, Maria Teresa, Nuño Angos, Teresa, Lasarte Leonet, Gema, Aristizabal Llorente, Pilar y Alvarez Uria, Amaia (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 297-318.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *Datos básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013-2014*. Madrid: Secretaría General Técnica MECD. Recuperado en abril 2015 en: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf

Moreno Seco, Mónica (2014a). Historia de las Mujeres y de Género en los estudios de Grado. Consultado 10/1/2015 en: <http://www.aeihm.org/historia/historia-mujeres-genero-estudios-grado>.

Moreno Seco, Mónica (2014b). Historia de las Mujeres y de Género en los estudios de Postgrado. Consultado 10/1/2015 en: <http://www.aeihm.org/historia/historia-mujeres-genero-estudios-posgrado>.

Ortiz Gómez, Teresa (2005). Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas a comienzos del siglo XXI. En Maquieira, Virginia d'Angelo, Pérez Cantó, Pilar, Folguera, Pilar, Mó Romero, Otilia y Ortega López, Margarita (Coords.)) *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. 25.º aniversario del IUEM. XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, Madrid: MEC, IUEM, 41-62

Real Decreto 132/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Wilson, Duncan (2004). "Derechos humanos: promover la igualdad entre los sexos en y mediante la educación", *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 129, 17-38.

MESA
GÉNERO EN CIENCIAS
SOCIALES Y JURÍDICAS

INVESTIGACIÓN, SOSTENIBILIDAD Y DERECHOS. HACIA UN ENFOQUE DOCENTE PARA EL EMPRENDIMIENTO Y LA INNOVACIÓN EN PROFESIONES FEMINIZADA

RESEARCH, SUSTAINABILITY AND RIGHTS: TOWARD A TEACHING APPROACH FOR ENTERPRISE AND INNOVATION IN FEMINIZED PROFESSIONS

María Belén Lorente Molina

mlorente@uma.es

Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental

Palabras clave: Prácticas docentes; Innovación educativa; Grado Trabajo Social; Cultura científica en trabajo social; Feminización en trabajo social; Emprendimiento en trabajo social.

Keywords: Teaching practices; Teaching innovation; Social Work Degree; Researching working in social work; Care economies; Feminization in social work; Undertaking in Social Work.

Resumen

Esta comunicación presenta algunas prácticas docentes llevadas a cabo en asignaturas de la titulación de trabajo social en el marco del PIE 17-053 Cultura científica, feminización y emprendimiento en el Grado de Trabajo Social. Hacia un enfoque de derecho, sostenibilidad y diversidad en el espíritu de empresa. Este proyecto recoge experiencias de otras innovaciones docentes previas sobre la importancia de la investigación como un eje de desarrollo de la carrera en la Sociedad del Conocimiento. Uno de los argumentos fundamentales tiene que ver con la brecha existente entre las economías ligadas al cuidado social y las ligadas al desarrollo científico tecnológico en la escala de valores del capitalismo en la actualidad. No por casualidad, las primeras están compuestas por profesiones o actividades ampliamente feminizadas, sometidas a la retórica de la innovación y el emprendimiento, en el contexto de las transformaciones del paradigma post-fordista, que no disponen de condiciones y oportunidades similares para emprender y conseguir un espacio de trabajo decente. En tal sentido, estas prácticas docentes han hecho por analizar como la feminización, el emprendimiento y la innovación tienen que ser pensadas en un escenario laboral que no debe desvincularse de la investigación, de los derechos y de la sostenibilidad.

Abstract

This research aims to describe some teaching practices in subjects given in the Bachelor's Degree in Social Work at the University of Málaga. More precisely in an Educational Innovation Project named *Researching Culture, Feminization and Enterprise in Bachelor's Degree in Social Work: toward rights, sustainability and diversity approaches in the company spirit* (PIE 17-053). This project brings up some previous teaching experiences that emphasize the importance of research practices as a hub of activity in the Social Work Degree being in the Knowledge Society. One of the main rational arguments has to be linked with a gap between social work economies and the technological and scientific development keeping in mind the scale values in current capitalism. It is not a coincidence that social work economies are widely feminized, subjected to rhetorics of innovation and enterprise in the context of transformations of the Post-Fordism paradigm. In this way, they do not have similar chances, conditions and opportunities to undertake and get a place for a decent work. In that sense, these teaching practices have been thought to analyze how feminization, enterprise and innovation have to be linked to these working stages and focus on researching, looking for their rights and seeking sustainability.

GÉNERO E IGUALDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA SOBRE LIBERTAD RELIGIOSA

GENDER AND EQUALITY IN TEACHING RELIGIOUS FREEDOM AT UNIVERSITY

Marina Meléndez-Valdés Navas

mmelendez@uma.es

Departamento de Derecho Civil, Romano y Eclesiástico del Estado

Palabras clave: Género, Docencia Universitaria; Libertad Religiosa; Derecho Civil, Derecho Romano, Derecho Eclesiástico del Estado; España.

Keywords: Gender, University teaching, Religious freedom; Civil Law; Roman Law; Ecclesiastical Law.

Resumen

La docencia universitaria de la libertad religiosa, ideológica y de conciencia está marcada por la interdisciplinariedad y la transversalidad, tratando aspectos que se refieren a lo más íntimo y personal del individuo en sus manifestaciones sociales, desde una perspectiva jurídica. Por ello no es de extrañar que género e igualdad presenten posibilidades amplias y directas de enseñanza y aprendizaje, por lo que se requiere una selección y sistematización que logre aunar actualidad, cercanía e interés. Partiendo de estas premisas se exponen actividades que desde la perspectiva de género e igualdad analizan la libertad religiosa, especialmente en su convergencia con la libertad de expresión, considerando la necesidad de preparación/adaptación ante la diversidad cultural y la desigualdad de género. Se describirá el proceso de selección de los casos a trabajar, con implicación del alumnado, con un resultado determinado por la cercanía de los supuestos que se van a analizar, huyendo de generalizaciones y teorizaciones, para tratar de obtener mecanismos de análisis concretos y prácticos y conclusiones realistas.

Abstract

The teaching of religious, ideological and conscientious freedom has integral interdisciplinary and multidimensional components, due to the treatment of highly personal subject matters. Typically highlighted through an individual's different social manifestations, these components are of particular importance from a legal perspective. It is therefore not uncommon for this subject matter to give rise to a wide range of educational scenarios and techniques, and hence a careful selection of the appropriate methods is required, aiming to be both contemporary relevant and interesting to the audience. Building on these premises this article presents activities that analyses religious freedom with a focus on issues of gender and equality, giving special importance to their convergence with issues of freedom of speech. Further, the activities presented are designed so as to consider the need to adapt due to cultural diversity and gender inequality. The article presents the selection process of the different case studies.

**LA MEDIACIÓN COMO TÉCNICA PACÍFICA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.
CONSECUENCIA DEL CRECIENTE PLURALISMO RELIGIOSO**

**MEDIATIONS AS A PEACEFUL TECHNIQUE FOR CONFLICT RESOLUTION.
CONSEQUENCE OF GROWING RELIGIOUS PLURALISM**

José Antonio Parody Navarro

japarody@uma.es

Departamento de Derecho Civil, Eclesiástico y Romano

Palabras clave: Género, Docencia Universitaria; Mediación; Resolución de conflictos; Religión

Keywords: Gender; University teaching; Mediation; Dispute resolution; Religion

Resumen

Se trata de dotar al profesorado y a los alumnos de mecanismos adecuados para responder a los nuevos retos consecuencia de la diversidad cultural existente en la sociedad española y, por ende, en las aulas. Las nuevas formas de familia; la presencia de nuevas religiones y, en consecuencia, de nuevos símbolos religiosos; la manifestación de lo religioso en los espacios públicos; la utilización de un nuevo lenguaje en contextos multiculturales; son solo ejemplos de esta “nueva sociedad” consecuencia de la progresiva secularización de la sociedad española así como del crecimiento del pluralismo religioso en nuestro país. Por tanto, se hace necesario establecer un método eficaz para la resolución de conflictos que pueden surgir en relación a las posibles desigualdades, postulándose la mediación como el más adecuado, pues afronta los conflictos a través del diálogo y la cooperación. La mediación es, en consecuencia, uno de los más eficaces métodos para resolver conflictos e incluso prevenir en el ámbito educativo en general, y de los nacidos por la diversidad cultural/religiosa en particular.

Abstract

Our aim is to provide teachers and students with the adequate tools to deal with the new challenges arising from the growing cultural diversity present in Spanish society and, therefore, also noticeable in our classrooms. The new conceptions of the family and the diverse new family models; the social presence of new religions and, consequently, of new religious symbols that might be somehow problematic in certain contexts; the manifestation of religion in public spaces; the use of a new language in multicultural environments; all of them are just some examples of this so called "new society" as a result of the progressive secularization of Spain as well as the continuing growth of religious pluralism in our country. Therefore, it is necessary to establish an effective method for resolving conflicts that may arise in relation to possible inequalities and multi- religious coexistence, and for that purpose we believe that mediation is the most suitable way to deal successfully with that kind of problems, since it is aimed to solve conflicts mainly through dialogue and cooperation. Mediation is, therefore, the best method to resolve and even prevent conflicts in the educational field in general, and those related to cultural / religious diversity in particular.

LA NULIDAD DE LOS PLANES TERRITORIALES Y URBANÍSTICOS: ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

THE NULLITY OF THE TERRITORIAL AND URBAN PLANS: ANALYSIS OF THE GENDER MAINSTREAMING

M^a Remedios Zamora Roselló

remedios@uma.es

Área de Derecho Administrativo. Departamento de Derecho Público

Palabras clave: Género; Docencia universitaria; Ordenación territorial y urbanística; Derecho administrativo

Keywords: Administrative Law; Gender mainstreaming; Territorial and Urban Plans.

Resumen

La declaración de nulidad de instrumentos de ordenación territorial y urbanística se ha convertido en una constante en los últimos años, y el examen de estos pronunciamientos jurisprudenciales se emplea de forma habitual para la enseñanza de la ordenación del territorio y el urbanismo. Son múltiples las perspectivas desde las que se han analizado estos pronunciamientos; sin embargo, el impacto de género no ha recibido demasiada atención, aún cuando se encuentra entre una de las causas en las que ha radicado la nulidad. En esta práctica docente, vamos a analizar cómo la ausencia del informe sobre impacto de género es el punto de partida para la reflexión con los estudiantes sobre la perspectiva de género de estos instrumentos; para ello, se procederá a un estudio normativo y jurisprudencial. En este sentido, se estudiará el marco normativo vigente, tanto a nivel comunitario como nacional, incluidas las referencias a las disposiciones adoptadas por las Comunidades Autónomas. Además de analizar las sentencias del Tribunal Supremo y los Tribunales Superiores de Justicia, donde se puede observar cómo se ha producido una evolución en el análisis de género.

Abstract

In recent years, the nullity of territorial and urban planning instruments by Spanish courts of justice has become a constant; and, usually, the analysis and study of these pronouncements are used for the teaching of land use planning and urban planning. These pronouncements have been analyzed from multiple perspectives; however, the impact of gender has not received much attention, even though it is one of the causes in which nullity has been filed. In this study we will analyze how the absence of the gender impact report could help to reflect with students about the gender mainstreaming of these instruments, including a normative and jurisprudential study. In this regard, the current regulatory framework will be studied, the community and national levels and the provisions adopted by Autonomous Communities of Spain; in addition, the judgments of the Supreme Court and the Superior Courts of Justice to study the evolution in gender analysis.

LAS POLÍTICAS DE SEGURIDAD BASADAS EN EL ENFOQUE DE GÉNERO

SECURITY POLICIES BASED ON GENDER APPROACH

María Izco Rincón

maria.izco@uma.es

Departamento de Derecho Público

Resumen

El tema que aquí se presenta corresponde a una unidad trabajada en la asignatura “Políticas de Seguridad pública y privada”, impartida en cuarto curso del Grado en Criminología de la Universidad de Málaga. El objetivo es mostrar la relación entre las políticas de seguridad y el género, y la necesidad de abandono del paradigma de “seguridad única y objetiva” que afecta por igual a ambos sexos, para destacar su componente subjetivo. La complejidad del fenómeno de la seguridad exige adoptar un enfoque de género que permita visibilizar y atender las necesidades de seguridad de la mujer, partiendo de que las fuentes objetivas de inseguridad que afectan a esta aparecen tanto en el ámbito social como familiar. En España se han seguido estas líneas, habiéndose desarrollado, por una parte, políticas que inciden en la promoción de la seguridad en el espacio público, y por otra, estrategias de prevención y lucha contra la violencia machista.

Palabras clave: Género; seguridad; mujer, seguridad ciudadana, políticas.

Keywords: Gender, security, woman, citizen security, policies

Abstract

This paper is related to a lesson from the subject “Public and Private Security Policies”, taught in the fourth year of the Degree in Criminology at the University of Malaga. The aim is to show the relationship between security policies and gender, and the need to abandon the paradigm of "unique and objective security" that equally affects both sexes, to focus attention on its subjective component. The complexity of the security phenomenon requires the adoption of a gender approach that makes it possible to visualize and address the security needs of women, pointing out that the objective sources of insecurity that affect women appear in the social and family spheres. In Spain, these lines have been followed, on the one hand, policies that try to influence the promotion of safety in public space, and on the other hand, strategies that promote prevention and fight against gender-based violence.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LA POLÍTICA CRIMINAL

GENDER PERSPECTIVE IN TEACHING CRIMINAL POLICY

Noelia Corral Maraver
ncmaraver@uma.es
Área de Derecho Penal. Departamento de Derecho Público

Resumen

La asignatura de Política Criminal, impartida en el 4º curso del Grado de Criminología, aporta múltiples ventajas para construir un aprendizaje crítico e innovador del alumno, pues le obliga a situarse en la posición del creador del Derecho. En este sentido es necesario incluir también en esta materia una perspectiva de género, especialmente en determinados delitos en los que el género tiene un papel protagonista. De esa forma podemos centrar el debate en la discusión de argumentos políticos e ideológicos que desde el feminismo u otros agentes sociales pueden darse para justificar la intervención del legislador penal en uno u otro sentido. Se estudia especialmente este asunto con relación al anteproyecto de reforma de los delitos sexuales presentado en el Congreso en junio de 2018. Tras proporcionar al alumnado materiales teóricos sobre modelos político-criminales, se pretende que estos realicen valoraciones fundadas sobre qué rasgos político-criminales están detrás del anteproyecto mencionado. El profesor dirige la sesión haciendo hincapié en cuestiones críticas o polémicas del debate. No se trata de orientar la opinión política del alumnado, sino de favorecer un debate sosegado sobre cuestiones penales complejas y de actualidad, apuntando también a la relevancia que determinadas cuestiones de género pueden tener a la hora de elaborar la legislación penal.

Palabras clave: Perspectiva de género, Política Criminal, Dinámicas docentes, Debates

Keywords: Gender approach; criminal politics; Teaching dynamics; discussions in teaching

Abstract

Criminal Policy is a subject taught in the 4th year of the Degree in Criminology (UMA). This subject provides multiple advantages to build a critical and innovative learning for the students, since it forces them to place themselves in the position of the lawmaker. Nevertheless, it is also necessary to include a gender perspective in this matter, especially in certain crimes in which gender may play a leading role. In this way, we can focus on the discussion of political and ideological arguments from feminism movements or other social agents that can justify the intervention of the criminal policy-maker. For instance, this approach can be applied to the study of the draft act of sexual crimes presented in Spanish Parliament in June 2018. After providing the students with theoretical materials on criminal policy models, they are intended to make founded assessments on the criminal policy basis behind the above-mentioned draft. The teacher leads the session by emphasizing critical or controversial issues in the debate. It is not a question of guiding the political opinion of the students, but rather of promoting a calm and fruitful debate on complex and current criminal issues, also pointing to the relevance that certain gender issues may have influence when drafting criminal legislation.

EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

EVALUATION OF THE PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE PERSPECTIVE OF GENDER IN HIGHER EDUCATION

Fátima Cisneros Ávila
fatimacisneros@uma.es

Anabel Cerezo Domínguez
aicerezo@uma.es

María José Benítez Jiménez
mjbenitez@uma.es

Departamento de Derecho Público. Área de Derecho penal.

Palabras clave: Perspectiva de género, percepción alumnado universitario, Ciencias Sociales y Jurídicas

Keywords: Gender approach, perception of university students, Social and Law Sciences

Resumen

La educación desde la perspectiva de género debe realizarse de manera transversal en todos los niveles educativos, incluida la educación superior. La ausencia de una formación universitaria con contenido de género en el que de manera efectiva se visualicen las aportaciones de las mujeres y se contribuya a disminuir las conductas machistas dentro de la sociedad exige desarrollar estrategias encaminadas a corregir este déficit. Para implementar medidas dirigidas a este fin es necesario, previamente, llevar a cabo una evaluación de la percepción del alumnado sobre aspectos como la presencia de contenidos de género en las programaciones docentes, la existencia de actitudes machistas en el aula o el modo en que la Universidad lucha contra los episodios de discriminación de las mujeres. El trabajo que aquí se presenta recoge los resultados del estudio desarrollado en el contexto del PIE "Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva a la docencia en Ciencias Sociales y Jurídicas" en el que, por medio de encuestas realizadas en distintas asignaturas de grados y másteres oficiales de la UMA, se han obtenido interesantes resultados de la visión del alumnado universitario sobre la dimensión de género en los estudios superiores. Los resultados aquí expuestos servirán de base para la elaboración de un código de buenas prácticas para el profesorado universitario.

Abstract

Education from a gender perspective must be carried out transversally at all educational levels, including higher education. The absence of a university education with gender content in which the contributions of women are effectively visualized and contribute to reducing sexist behavior within society requires the development of strategies aimed at correcting this deficit. To implement measures aimed at this purpose, it is necessary, previously, to carry out an evaluation of the students' perception on aspects such as the presence of gender content in the teaching programs, the existence of macho attitudes in the classroom or the way in which the University fights against episodes of discrimination against women. The work presented here includes the results of the study developed in the context of the PIE "Incorporating a practical and effective gender dimension to teaching in Social and Legal Sciences" in which, through surveys conducted in different subjects of degrees and UMA official master's degrees, interesting results have been obtained from the vision of university students about the gender dimension in higher education. The results presented here will serve as the basis for the elaboration of a code of good practices for university teaching staff.

LA DIMENSIÓN DE GÉNERO EN LAS AULAS DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA: PRESENTACIÓN DEL PIE17-53

GENDER DIMENSION IN LEGAL AND SOCIAL SCIENCE AT THE UNIVERTISTY OF MALAGA. PRESENTING PIE17-53

Carolina Jiménez Sánchez

carolina@uma.es

Departamento de Ciencia Política, Derecho Internacional Público y Derecho Procesal

Palabras clave: Dimensión de género; Proyecto de Innovación Educativa; Prácticas docentes; Ciencias Sociales y Jurídicas.

Keywords: Gender dimension; Educational Innovation Project, Teaching Practices, Social Sciences and Legal Studies.

Resumen

En la presente comunicación se pretende dar a conocer el trabajo realizado en el PIE17- 153 de la Universidad de Málaga, titulado “Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva en las Ciencias Sociales y Jurídicas” que se encuentra vigente. El mismo es una consecuencia de las carencias detectadas en los alumnos de diferentes disciplinas de Ciencias Sociales y Jurídicas. De esta manera, el primer objetivo del proyecto está siendo tratar de reducir la invisibilidad de las mujeres creadoras de conocimiento en dichas disciplinas a través de técnicas prácticas en el aula. El segundo de los objetivos es contribuir a implementar dicha dimensión de género de manera horizontal entre los alumnos, con estrategias de participación equitativas e igualitarias que permitan un empoderamiento de las alumnas y un conocimiento de los problemas de género que puedan enquistarse en las aulas universitarias por parte de todo el alumnado. En tercer lugar, el proyecto se propone terminar con la creación de un código de buenas prácticas para el profesorado universitario, que permita establecer unos criterios aplicables a todas las disciplinas para incorporar una dimensión de género a la actividad docente y evitar técnicas y/o costumbres androcéntricas fuertemente.

Abstract: In this paper is intended to show the research conducted in the context of an Educational Innovation Project (PIE17-153) at the University of Malaga. The project itself is named "Incorporating a practical and effective gender dimension in Social Sciences and Legal Studies" which is in force. The project is a consequence of the deficiencies detected in the students of different disciplines of Social Sciences and Legal Studies. In the following paper, the interventions carried out in it will be detailed.

MESA
GÉNERO Y HUMANIDADES

LA HISTORIA DE GÉNERO EN LAS HUMANIDADES. UN DESAFÍO PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

THE HISTORY OF GENDER IN THE HUMANITIES. A CHALLENGE IN TEACHING AT UNIVERSITY

Cristian Cerón Torreblanca

Cristianm@uma.es

Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Área de Hª Contemporánea

Palabras clave: Humanidades, Historia, Género, Educación, Universidad

Keywords: Humanities, History, Gender, Education, University

Resumen

La comunicación resalta las estrategias empleadas en el Proyecto de Innovación Educativa «Empoderamiento, igualdad y conciliación. Un histórico desafío de la docencia universitaria» (PIE17-084) para desarrollar un nuevo enfoque en el que prevalezca la igualdad de género en el proceso de enseñanza de asignaturas en titulaciones de la rama de humanidades. Concretamente, destaca el papel protagonista de las mujeres en la Historia y promueve actitudes de igualdad y conciliación entre los estudiantes. Un aspecto muy importante en momentos como en los actuales, en los que se produce un aumento de los comportamientos que minusvaloran el papel desempeñado por la mujer en nuestra sociedad, especialmente entre los más jóvenes. De esta manera, se presenta la metodología empleada y se analizan diferentes actividades desarrolladas desde el curso 2017/2018 hasta la actualidad por los miembros del proyecto en grados que abarcan titulaciones como Historia, Historia del Arte, Filosofía o Bellas Artes, entre otros. Todo ello, con la finalidad de implicar a los estudiantes y promover desde las aulas, tanto contenidos, competencias y habilidades sociales para destacar el papel de la mujer en nuestra sociedad.

Abstract

The communication highlights the strategies employed by Educational Innovation Project «Empowerment, equality and conciliation. A historic challenge of university teaching» to develop a new approach in which gender equality prevails in the teaching process of subjects in humanities degrees. Specifically, it highlights the leading role of women in history and promotes attitudes of equality and conciliation among students. A very important aspect in times like today, in which there is an increase in behaviours that underestimate the role played by women in our society, especially among the youngest. In this way, we present a methodology that has been used and analyzed in different activities developed since the academic year 2017/2018 to the present by the members of this project in several degrees such as History, History of Art, Philosophy or Fine Arts, among others. Thus, in order to involve students and promote from the classroom, both content, and social skills to highlight the role of women in our society.

**EXPERIENCIAS DOCENTES E INVESTIGACIONES EN GÉNERO. ESPACIOS
COLABORATIVOS INTERDISCIPLINARES PARA UNA UNIVERSIDAD FEMINISTA
GENDER ORIENTED TEACHING AND RESEARCH EXPERIENCES. COLLABORATIVE
INTERDISCIPLINARY SPACES FOR A FEMINIST UNIVERSITY**

Belén Ruiz Garrido (coordinadora)
mrg@uma.es

Colaboradoras: Barcenilla García, Haizea; Barco Cebrián, Lorena Catalina; Cortés Zaborras, Carmen; Cuevas del Barrio, Javier; García Luque, Antonia; Garnelo Díez, Isabel; Marchant Rivera, Alicia; Méndez Baiges, María Teresa; Pezzi Cristóbal, Pilar; Ramos Frendo, Eva María; Torrent Esclapés, Rosalía; Ybáñez Worboys, Pilar.

Departamentos: Historia del Arte, Historia, Historia del Arte, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Filología Francesa, Estética, Educación, Didáctica de las Ciencias Sociales

Palabras clave: Recursos docentes e investigadores feministas, innovación educativa interdisciplinar universitaria, experiencias metodológicas en el aula, compromiso ético.

Keywords: Feminist teaching and research resources, university-level interdisciplinary educational innovation, classroom methodology experiences, ethic commitment.

Resumen

El presente trabajo analiza las experiencias docentes e investigadoras con perspectiva feminista de un grupo de innovación educativa interdisciplinar formado en la Universidad de Málaga. Pretendemos abordar y desarrollar una serie de líneas estratégicas concretas que, partiendo de experiencias desarrolladas con continuidad, ahonden en la columna vertebral que nos define como grupo de investigación y formación en estudios feministas y de género en las aulas universitarias. Somos conscientes de que esta metodología debe ser estructural, porque conforma los cimientos de una sociedad crítica, igualitaria y justa, en la que los valores humanistas y de compromiso social y ciudadano resultan insoslayables. Proponemos, asimismo, explorar la importancia de la interdisciplinariedad y fomentar las sinergias entre docencia e investigación, que se han visto propiciadas en diferentes ámbitos colaborativos. Atendemos a líneas de actuación básicas: las labores docentes diarias en las aulas en cada uno de los grados y másteres implicados, con el alumnado como elemento esencial del engranaje enseñanza-aprendizaje, la organización y celebración grupal de las “Jornadas interdisciplinares de género en el aula”, ya en su VIII edición, la colaboración del equipo en eventos científicos relevantes y la creación del espacio interdisciplinar cooperativo en formato workshop “Experiencias metodológicas de género en el aula”.

Abstract

The present work analyzes the teaching and research experiences with a feminist perspective of an interdisciplinary educational innovation group formed at the University of Malaga. We intend to address and develop a several of specific strategic lines that, based on experiences developed with continuity, look into the issues that defines us as a research and training group in feminist and gender studies in the context of the university classrooms. We believe that this methodology should be central, because it forms the basis of a critical, egalitarian and just society, in which humanistic values and social and citizen commitment are unavoidable. We also propose to explore the importance of interdisciplinarity and explore synergies between teaching and research, which have been inquired in different collaborative areas. We attend to basic lines of action: the daily teaching tasks in the classrooms in each of the degrees and masters involved, with the students as an essential element of the teaching-learning process; the organization of the "Interdisciplinary gender conferences in the classroom ", already in its eighth edition; the collaboration of the team in relevant scientific events, and the creation of the cooperative interdisciplinary space in workshop format" about Methodological experiences of gender in the classroom ".

**INCREMENTAR LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN EL AULA DE ITALIANO
LS: UN EJEMPLO DE ACTIVIDAD PARA EL DÍA INTERNACIONAL DE LA
MUJER Y NIÑA EN LA CIENCIA**

**INCREASING THE PRESENCE OF WOMEN IN THE ITALIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE CLASSROOM: AN EXAMPLE OF ACTIVITY FOR THE
INTERNATIONAL DAY OF WOMEN AND GIRLS IN SCIENCE**

Simona Frabotta

simonafabotta@uma.es

Centro de idiomas de la Fundación General Universidad de Málaga (FGUMA)

Resumen

Los contenidos de los manuales de lengua extranjera representan un reflejo de los valores dominantes de la sociedad, una sociedad en la que el saber es un territorio masculino y las mujeres están ausentes o relegadas a ámbitos limitados. Las aportaciones de las mujeres de ayer y de hoy, sus saberes, así como las actuales problemáticas relativas a su plena participación en la sociedad, han sido muchas veces excluidos del debate cultural y por tanto no los encontramos en los manuales que pretenden reproducir un ejemplo de dicha cultura para el alumnado extranjero. Tomando conciencia de este hecho, el papel de los y las docentes debería ser promover una cultura de la igualdad, utilizando o creando materiales que puedan remediar en cierta medida esas importantes ausencias. A modo de ejemplo, presentamos una serie de actividades propuestas en el marco del curso de Italiano C1 del Centro de Idiomas de la Fguma, con ocasión del día internacional de la mujer y niña en la ciencia. Utilizando los recursos disponibles en la página www.donnenellascienza.it, invitamos al alumnado a reflexionar sobre los obstáculos que encuentran las mujeres que se dedican a profesiones del ámbito científico para pasar a continuación a conocer figuras históricas de mujeres científicas.

Palabras clave: Italiano como lengua extranjera; Género; Ciencia; Enseñanza

Keywords: Italian as a foreign language; Gender; Science; Teaching Practices

Abstract

To increase the presence of women in the Italian as a foreign language classroom An example of activity for the International Day of Women and Girls in Science The content of foreign language course books is a reflection of the prevailing values in society; a society where knowledge is the territory of men, and women are absent or relegated to marginal spheres. The contributions of women, both in the past and today, together with their expertise and the difficulties they currently face in order to fully participate in society, have been often excluded from the cultural debate. It is for that reason we do find these aspects present in coursebook, whose aim is to reproduce an example of the culture for foreign students. Bearing that in mind, the teacher's role is to promote equality by using or creating materials that can offset, as far as possible, these important absences. One example of this initiative is a series of activities developed within the framework of a C1 Italian course held at the *Centro de Idiomas de la Fguma*, for the International Day of Women and Girls in Science. We would like to invite students to use the resources available on the web page www.donnenellascienza.it, and, first, to reflect on the obstacles that women working in science can find in their way, and then discover more about some female scientists from history.

**LA VISIBILIDAD DE LA MUJER TRADUCTORA A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL
THE VISIBILITY OF WOMEN TRANSLATORS THROUGH
DOCUMENTARY RESEARCH**

Rocío Palomares Perraut

perraut@uma.es

Ana Ortiz Cortés

anaortizcortes997@uma.es

Departamento de Filología Griega, Estudios Árabes, Lingüística General, Documentación y Filología Latina

Resumen

El objetivo de este trabajo es dar visibilidad a la mujer en el ámbito de la traducción desde una metodología documental. Nos proponemos seleccionar y filtrar documentos que versen y estén disponibles en acceso abierto sobre la mujer traductora, la mujer pensadora que transvasa de una lengua a otra, la mujer feminista que traduce, la mujer que traduce desde una perspectiva de género, la mujer investigadora y académica en el ámbito de la traducción. Para ello, se ha creado un blog (<https://generoytraduccion.wordpress.com>) que recoge todos estos puntos de vista divididos en cinco categorías: 1) Mujeres traductoras a lo largo de la Historia; 2) El mercado de la traducción y la mujer; 3) El mundo académico de la traducción y la mujer; 4) Enfoques feministas de la traducción; y 5) Recursos para la traducción. El material bibliográfico y documental está siendo seleccionado desde dos sistemas de recuperación académicos y científicos (*Dialnet* y *Google Académico*) con la finalidad de favorecer el trabajo investigador. Estos contenidos forman parte de la asignatura “Herramientas para la práctica de la Traducción: Documentación” que se imparte en el segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación. La innovación de este trabajo consiste en formar al alumnado en los procesos documentales de la traducción y en descubrir las vidas y obras de mujeres que han volcado de una lengua a otra cultura y conocimiento.

Palabras clave

Mujeres traductoras, Estudios de Traducción, Género y Traducción, Documentación, Visibilidad de la mujer traductora

Keywords: Women Translators, Translation Studies, Gender and Translation, Documentation Studies, Visibility of Women Translators.

Abstract

The aim of this work is to give visibility to women in the field of Translation Studies from a documentary approach. We intent to select and filter academic and scientific documents available full open access on the Web and dealing with these subjects, such as: the feminist woman who translates, the woman who translates from a gender perspective, the academic woman researcher in the field of translation. To do this, a blog is created (<https://generoytraduccion.wordpress.com>) which collects all these points of view. Documents are divided into five categories: 1) Women translators throughout History; 2) The translation market and women; 3) The academic world of Translation and women; 4) Feminist approaches in Translation Studies; and 5) Resources for translating. The bibliographic and documentary material is being selected from two academic and scientific information systems (*Dialnet* and *Google Scholar*) with the purpose of facilitate the research work in this thematic area. These contents are part of the subject "Tools for Translation practice: Documentation" that is taught in the second year of the Degree in Translation and Interpreting at the University of Malaga.

ORÍGENES DEL PENSAMIENTO FEMINISTA EN INGLATERRA

THE ORIGINS OF FEMINISM IN ENGLAND

Lidia Taillefer de Haya
ltaillefer@uma.es
Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana

Palabras clave: Mujeres inglesas, textos de mujeres, Renacimiento, Ilustración.

Keywords: English women, women's texts, Renaissance, Enlightenment.

Resumen

Como profesora de Filología Inglesa empecé a investigar a las británicas desde la Edad Media. Descubrí que, desde el Renacimiento, esas mujeres se vieron beneficiadas por dos hechos: 1) el Humanismo empezó a formarlas; 2) en consecuencia, la Reforma Protestante echó mano de ellas para traducir textos religiosos al inglés. Gracias a esas traducciones, empezaron a dar sus opiniones en defensa de las mujeres en prefacios, germen del movimiento sufragista inglés. Así pues, Wollstonecraft no fue la primera feminista inglesa, según consta en la mayoría de las antologías, sino que hubo muchas otras antes desde el siglo XVI. A pesar de que el canon literario inglés no incluye a la mayoría de estas autoras, en mis programaciones tanto a nivel de Grado como de Máster he tenido la oportunidad de rescatarlas del olvido y de mostrar su contribución histórica, integrando mi investigación a la práctica docente. Es más, averigüé que la mayoría de ellas también destacaron en otros campos, aparte de en la traducción, como en la lingüística, educación, religión, historia, política, filosofía, etc. Por lo tanto, este trabajo se basa en estas primeras feministas inglesas, prácticamente desconocidas incluso para el mundo anglosajón.

Abstract

As an English Philologist, I first began to research British women since the Middle Ages. I discovered that, in the Renaissance, these women had advanced largely due to two events: 1) Humanism started to educate them; 2) and, in turn, the Protestant Reformation relied on them in order to translate religious texts into English. In fact, these female writers made a significant impact on the origin of the British Suffragette movement, defending women in their prefaces. It follows that we must indeed question many anthologies that cite Wollstonecraft as the first English feminist, when clearly many others existed since the 16th Century. Even though the English literary canon does not include most of these women authors, in my curricula at both graduate and postgraduate degrees I have had the opportunity to highlight their historical contribution, integrating my research and teaching practice. Moreover, I found that many of these women also stood out in many other fields besides translation, such as linguistics, education, religion, history, politics, philosophy, etc. Thus, this paper focuses on these first British feminists that are relatively unknown, even in the English speaking world.

MUJER, MATRIMONIO E ILUSTRACIÓN: UN ACERCAMIENTO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DE LOS GRABADOS DE GOYA

WOMAN, MARRIAGE AND ILLUSTRATION: AN EDUCATIONAL APPROACH THROUGH GOYA'S ENGRAVINGS

Milagros León vegas

milagros@uma.es

Departamento de Historia Moderna y Contemporánea

Resumen

Dentro de las asignaturas «Historia Universal de la Edad Moderna II» (2º del Grado en Historia) e «Historia, cultura y sociedad en la Edad Moderna (siglos XVI, XVII y XVIII)» (1º de Grado en Historia del Arte), dedicamos un tema a la Ilustración del siglo XVIII. Esta nueva centuria supuso un cambio respecto al resto del Antiguo Régimen abriéndose nuevas perspectivas de libertad, al menos en el ámbito matrimonial, pudiendo los cónyuges elegir libreme, pese a la tradición y a la legislación patriarcal imperante. En España, uno de los países menos ilustrados de Europa vamos a encontrar pensadores liberales de la talla del artista Francisco de Goya y Lucientes. Parte de su producción se convierte en un análisis minucioso del género humano y su sufrimiento. Su mordacidad sobre los matrimonios impuestos y la manipulación de los afectos aparece en numerosas obras. En varias pinturas y estampas de la serie «Los Caprichos», hallamos reiteradas referencias a las uniones desiguales en las que, a veces, la mujer se presenta como víctima. Nuestro objetivo en el aula es aproximarnos a la realidad de la mujer en el siglo XVIII español a través del análisis de la obra artística de Goya.

Palabras clave: Ilustración española, modelos femeninos, individualismo afectivo

Keywords: Illustration, female models, affective individualism

Abstract

Within the subjects «Universal History of the Modern Age II» (2nd year in History Degree) and «History, culture and society in the Modern Age (XVI, XVII and XVIII centuries)» (1st year in Art History), we dedicate a theme to the Enlightenment of the 18th century. This new century was a change from the rest of the Old Regime opening new perspectives of freedom, at least in the marital area, the spouses could freely choose a partner, despite the tradition and the prevailing patriarchal legislation. In Spain, one of the least enlightened countries in Europe we will find liberal thinkers at the intellectual level, such as the artist Francisco de Goya y Lucientes. Part of his artistic production is studied and analyzed from a gender perspective and suffering. We can appreciate the mordacity of marriages imposed and their manipulating feelings in several of his works. In various paintings and prints of the series "The Whims", we find repeated references to unequal marriages in which, sometimes, women are presented as victims. Our goal in the classroom is to approach the reality of women in the Spanish Eighteenth-Century through the analysis of the artistic work by Goya.

**REFLEXIÓN SOBRE EL GÉNERO DESDE LA FILOSOFÍA BUDISTA COREANA:
KIM IRYEOP**

**A REFLECTION ON GENDER FROM THE KOREAN BUDDHIST PHILOSOPHY:
KIM IRYEOP**

Gloria Luque Moya
glorialm@uma.es
Departamento de Filosofía

Palabras clave: Confucianismo; Sistema patriarcal; Nueva mujer; *Bhikṣuṇīs sangha*

Keywords: Confucianism; Patriarchal System; New Women; *Bhikṣuṇīs sangha*

Resumen

La introducción de actividades que profundicen en los conceptos de sexo y género desde el ámbito de las humanidades se muestra necesario para trabajar y fomentar la diversidad desde la igualdad en el aula universitaria. No obstante, pese a que la reflexión filosófica ha mostrado un papel esencial en la revisión de estas nociones, las interpretaciones al respecto no han encontrado un lugar propio dentro del currículo y la clase, exceptuando contextos aislados. Esta comunicación presenta la propuesta docente, pendiente de desarrollar, para su inclusión en el aula, concretamente en el Grado de Asia Oriental, en la asignatura de tercer curso Pensamiento y Religión en Corea a través de sus textos. Para ello, expondré los contenidos y actividades que tratan de ahondar en estas nociones desde un tema dedicado a la filosofía budista desplegada por las monjas budistas coreanas del siglo XX y, particularmente, la activista y religiosa Kim Iryeop. De este modo, esta presentación no sólo trata de ofrecer la metodología, contenidos y actividades propuestas, sino atender a las posibilidades y limitaciones de la misma, así como la importancia de su introducción en el currículo universitario.

Abstract

The introduction of activities which take a close look at the concepts of sex and gender in the Humanities is necessary to promote diversity from equality in university classrooms. However, despite philosophical reflection has shown an essential role in the revision of these notions, interpretations have not found their own place within the curriculum and class, except in isolated contexts. This paper presents the teaching proposal to be conducted for inclusion in the classroom, specifically in the East Asian Degree, in the subject of third year Thought and Religion in Korea through its texts. Thus, I will expose the contents and activities that attempt to delve into these notions from a subject dedicated to the Buddhist philosophy displayed by Korean Buddhist nuns of the twentieth century and, particularly, the activist and religious Kim Iryeop. In this way, this presentation does not only seek to offer the methodology, content and proposed activities, but also to address the possibilities and limitations of it, as well as the importance of its introduction in the university curriculum.

EL PAPEL DE LA GEOGRAFÍA DE GÉNERO EN LA ELIMINACIÓN DE DESIGUALDADES

THE ROLE OF GEOGRAPHY OF GENDER IN ELIMINATING INEQUALITIES

Abraham Nuevo López

abraham@uma.es

Carlota Ángela Escudero Gallegos

carla@uma.es

Departamento de Geografía

Resumen

La Geografía de Género ha conseguido el reconocimiento del género como una fuente de desigualdades que incide directamente en procesos de organización espacial. Con el nacimiento de esta disciplina, nuevos enfoques teóricos y metodológicos empezaron a ser aplicados para el análisis geográfico y demográfico. Casi cuarenta años después de los primeros estudios, los principales países europeos empiezan a aplicar los presupuestos de la Geografía de Género en la planificación urbana de sus ciudades. En el presente trabajo establecemos un estado de la cuestión sobre los principales aportes de la Geografía de Género para el análisis y la organización del territorio tanto en el ámbito urbano como en el rural.

Palabras clave: Geografía de Género; Feminismo, Roles; Planificación del Territorio

Keywords: Geography of Gender; Feminism; Roles; Urban Planning

Abstract

Geography of Gender has worked for the recognition of gender as a key source of inequalities, which directly affects all processes of spatial organization. The beginnings of this discipline, new theoretical and methodological frameworks were applied in geographic and demographic analyses. Almost forty years after the first researches, the main European countries are applying the knowledge generated by Geography of Gender to the urban planning of their cities. In the current paper, we make a state of the art about the main contributions of the Geography of Gender for the analysis and the spatial organization of territories in both urban and rural areas.

EL PROYECTO CLARA PEETERS Y SUS OTRAS HISTORIAS: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

THE PROJECT CLARA PEETERS AND THEIR OTHER STORIES: TRAINING EXPERIENCE OF SOCIAL SCIENCES TEACHERS FROM GENDER PERSPECTIVE

Laura Triviño Cabrera

laura.trivino@uma.es

Departamento de Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales

Palabras clave: Curriculum oculto; curriculum igualitario; formación inicial del profesorado; perspectiva de género; mujeres pintoras

Keywords: Hidden curriculum; equitable curriculum; initial teacher training; gender perspective; women painters

Resumen

La presente comunicación persigue presentar el proyecto denominado *Clara Peeters y sus otras historias* que ha sido desarrollado durante tres cursos en el máster de profesorado en educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. El objetivo principal del proyecto ha sido formar al profesorado en perspectiva de género y que utilicen esta perspectiva como eje fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía, Historia del Arte y Filosofía. La inclusión de este enfoque permite deconstruir el currículum oculto y visibilizar a las mujeres en el currículum de las Ciencias Sociales. Aprovechando que el Museo Nacional del Prado acogió la primera muestra de una mujer artista, la pintora flamenca Clara Peeters, planificamos unas jornadas anuales donde el alumnado del máster tendría que diseñar una serie de actividades para alumnado de primero de bachillerato que les acercaran a al conocimiento de temáticas que normalmente forman parte del currículum oculto como el papel de las mujeres en la historia y el arte, otras historias, otras geografías, la pintura de bodegón o la vida cotidiana desde la perspectiva de género.

Abstract

This paper deals with introducing the Project entitled *Clara Peeters and their other Stories* that has been developed for three years in Master in Secondary Teacher Training, specialize in Social Sciences, of the Malaga University. The main objective of this Project has been to train teachers from gender perspective. Students of this master should apply this perspective in the teaching-learning process of History, Geography, History of Art and Philosophy. The inclusion of this perspective allows to deconstruct the hidden curriculum and to visualize women in the Social Sciences curriculum. Taking advantage of the holding the exhibition “The Art of Clara Peeters”, the first exhibition devoted to a woman painter in the Prado Museum, we developed an interdisciplinary project-based learning with students from master. They had to organize several activities for students from secondary education who had the opportunity of knowing the role of the women in the history and the art, other stories, other geographies, still life paintings o the daily life from gender perspective.

INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS GUÍAS DOCENTES: POR UNA COMUNICACIÓN IGUALITARIA

INCLUSION OF THE GENDER PERSPECTIVE IN TEACHING GUIDES: FOR EQUAL COMMUNICATION

Susana Guerrero Salazar
salazar@uma.es

Departamento de Filología Española, Italiana, Románica, Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada

Palabras claves: Comunicación igualitaria; Guías docentes; Sexismo lingüístico; Imágenes sexistas

Keywords: Equal communication; Teaching guides; linguistic sexism; Sexist images

Resumen

No cabe duda de que el profesorado es un eje central, no solo en la transmisión de valores y conocimientos, sino también en el desarrollo del potencial y de las habilidades del alumnado. De ahí la importancia de que reflexionemos y tomemos conciencia de nuestra práctica docente, para que podamos reconocer los mecanismos que, sin darnos cuenta, otorgan legitimidad a la desigualdad entre mujeres y hombres; de este modo, lograremos cuestionar, y no reproducir, la discriminación interiorizada en las prácticas institucionales y en los contenidos que enseñamos.

En la comunicación que presento abordaré cómo he introducido la perspectiva de género en mis guías docentes, sobre todo, en lo concerniente a una comunicación igualitaria. He incluido, además, el tema del lenguaje inclusivo en todas mis asignaturas de grado y máster, lo que ha generado un debate muy interesante y constructivo. Además de utilizar un lenguaje inclusivo en el aula, he proyectado imágenes inclusivas en las presentaciones que utilizo. Por otra parte, hemos trabajado cómo detectar el sexismo en el lenguaje y en las imágenes, haciendo prácticas sobre textos e imágenes sexistas que el alumnado ha corregido aportando alternativas igualitarias.

Abstract

There is no doubt that teachers are a central axis, not only in the transmission of values and knowledge, but also in the development of the potential and skills of the students. Hence the importance of reflecting on and becoming aware of our teaching practice, so that we can recognise the mechanisms which, without realising it, give legitimacy to inequality between women and men; in this way, we will manage to question, and not reproduce, the discrimination included in institutional practices and in the content we teach.

In the communication I present, I will discuss how I have introduced a gender perspective in my teaching guides, especially with regard to equal communication. I have also included the issue of inclusive (non-sexist) language in all my undergraduate and master's degree courses, which has generated a very interesting and constructive debate. In addition to using inclusive language in the classroom, I have projected inclusive images in the presentations I use. On the other hand, we have worked on how to detect sexism in language and images, doing practices on sexist texts and images that students have corrected by providing egalitarian alternatives.

MESA
GÉNERO Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN,
CIENCIAS DE LA SALUD, INFORMÁTICA Y
CIENCIAS

**LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA ASIGNATURA “INDUSTRIA Y
TENDENCIAS DEL VIDEOJUEGO” DEL GRADO COMUNICACIÓN
AUDIOVISUAL DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

**WOMEN’S REPRESENTATION IN THE SUBJECT “INDUSTRY AND
VIDEOGAMES TRENDS” OF THE AUDIOVISUAL COMMUNICATION DEGREE
AT UNIVERSITY OF MALAGA**

Ana M^a Belmonte Jiménez
anabelmonte@uma.es
Facultad Ciencias de la Comunicación

Palabras clave: Videojuegos, género, industria

Keywords: Videogames; Gender, Industry

Resumen

En la asignatura “Industria y tendencias del videojuego”, el alumno no sólo debe ser capaz de analizar un videojuego en función de su temática o plataforma, sino que también debe ser capaz de analizarlo con una perspectiva de género (estereotipos, roles, etc). A su vez, la industria de los videojuegos es una industria mayoritariamente masculina, a pesar de que ha habido y hay importantes desarrolladoras de videojuegos que, por su condición de mujer, lo han tenido más difícil para destacar en dicho sector. Por todo ello, la presente comunicación nos ilustra sobre cómo se puede introducir en el temario de aquella asignatura la perspectiva de género, mostrando relevantes mujeres en la industria de los videojuegos y acercando la investigación existente sobre estereotipos de género en dicho ámbito a los alumnos, mediante debates y exposiciones de los mismos en clase.

Abstract

In the subject "Industry and videogame trends", the student must not only be able to analyze a videogame based on its theme or platform, but must also be able to analyze it with a gender perspective (stereotypes, roles, etc.). Besides, the video game industry is a male industry, despite the fact that there have been and there are important video game developers who, due to their status as women, have had it more difficult to stand out in that sector. For all these reasons, this communication illustrates how a gender perspective can be introduced in the subject syllabus, showing relevant women in the videogame industry and bringing existing research on gender stereotypes in this field closer to students, through debates and exhibitions of them in class.

EL DISEÑO CURRICULAR DE LA MATERIA GUION AUDIOVISUAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

DESIGNING AUDIOVISUAL SCRIPT SYLLABUS FROM A GENDER PERSPECTIVE

María Jesús Ruiz Muñoz

mariajesus@uma.es

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Palabras clave: Asignatura “guión audiovisual”; Grado de Comunicación Audiovisual; Perspectiva de Género

Keywords: Audiovisual Script Syllabus; Audiovisual Communication Degree; Gender Perspective

Resumen

En este trabajo se presenta el diseño curricular de Guion Audiovisual, materia obligatoria del segundo curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga, desde una perspectiva de género. En la institución existe un claro compromiso con la defensa del principio de igualdad entre hombres y mujeres, como ha quedado plasmado en II Plan de Igualdad de Género de la Universidad de Málaga (2014-2018) y se ha puesto de manifiesto en numerosas acciones desarrolladas tanto desde la Unidad de Igualdad como desde los diferentes vicerrectorados. No obstante, como señalan Guarinos, Caro y Cobo-Durán (2018: 323), si bien en el Eje 2 del mencionado Plan de Igualdad se establece un objetivo en relación a la docencia, no se concretan acciones para llevarlo a cabo. Por ello, a la hora de incorporar la perspectiva de género a Guion Audiovisual se ha optado por trabajar directamente desde los pilares fundamentales de la propia materia: 1) Seleccionar ejemplos de argumentos en las que los personajes femeninos protagonicen historias como sujeto activo de transformación. 2) Diseñar actividades prácticas encaminadas a la construcción de personajes femeninos realistas, diversos y alejados de estereotipos sexistas. 3) Proporcionar un balance equilibrado de ejemplos de obras escritas, dirigidas y protagonizadas por mujeres y hombres.

Abstract

This work shows a curriculum design from a gender perspective of Audiovisual Script Syllabus, a compulsory subject taught in the second year of Audiovisual Communication Degree at the University of Málaga. There is a strong conviction in defending the principle of equality between women and men at our Institution, as it has been reflected in the II Gender Equality Action Plan at our University (2014-2018). Besides, it has become evident in several actions undertaken by both Equality Unit and different vice-rectorates. Nevertheless, as Guarinos, Caro y Cobo-Durán point out (2018: 323), although the Second Axis of this Equality and Gender Plan Action expresses an implementation in teaching, there are no descriptions of it to carry out. Consequently, three main pillars have been adopted to apply a gender perspective in a Audiovisual Script Syllabus, that is to say: Firstly, choosing examples of arguments where female characters are starred in stories as transforming active subjects; Secondly, designing teaching practices aimed to create realist and different characters away from sexist stereotypes; Thirdly, providing an equal balance of examples of plays written, directed and starred by women and men.

CAMPUS TECNOLÓGICO PARA CHICAS: LECCIONES APRENDIDAS

TECH CAMP FOR GIRLS: LESSONS LEARNED

Ángeles González Navarro

magonzalez@uma.es

Sonia González

magonzalez@uma.es

sonia@ac.uma.es

Departamento de Arquitectura de Computadores

Palabras clave: Ingeniería Informática; STEM; Género; Arquitectura de Computadores; Talleres

Keywords: Gender in Engineering and Architecture; STEM; Workshops

Resumen

Las carreras técnicas y especialmente la Ingeniería Informática han sufrido en los últimos años una disminución en el número de vocaciones entre las mujeres. De hecho, el número de alumnas matriculadas en estos estudios en universidades públicas españolas está por debajo del 12% en cursos recientes. Por esta razón, desde la ETSI Informática se puso en marcha el curso pasado una iniciativa denominada "Campus Tecnológico para Chicas" que tenía como objetivo principal conseguir aumentar el número de vocaciones en estudios de Informática, especialmente entre chicas de la ESO, y como objetivo adicional cambiar la percepción de la informática y desechar estereotipos. El campus se organizó como una serie de talleres tecnológicos y se combinó con charlas de presentación de mujeres profesionales jóvenes que trabajan en empresa, que contaron su experiencia lo que ayudó a dar visibilidad y demostrar que hay mujeres trabajando en ámbitos tecnológicos. En esta ponencia explicaremos cómo organizamos el campus, mostraremos resultados de la valoración que realizaron las chicas de la experiencia y cómo cambió su percepción sobre este tipo de estudios y profesiones, así como del rol de las mujeres en los mismos. También identificaremos algunas de las lecciones aprendidas de esta experiencia.

Abstract

Engineering, and in particular Computer Science studies have experienced an acute reduction in the number of vocations among young women in last years. In fact, the number of female students enrolled in these studies in Spanish public universities is below 12%. For this reason, the School of Computer Science has launched an initiative called "Tech Camp for Girls", whose main goal is to promote and increase the number of vocations in Computer Science studies, especially among girls from middle and high school. Additionally, we aim to change the perception and discard stereotypes typically associated to these careers. The camp combined workshops and speeches given by young women working in IT companies, who related their experiences, which helped to give them visibility and demonstrate that there are women successfully working in IT. In this presentation we will explain how we organized the campus. We will show the results of the girls' assessment of the experience and how it changed their perception of this type of studies and the role of women in these professions. We will also identify some of the lessons learned from this experience.

**TEJIENDO REDES DE COEDUCACIÓN PARA FOMENTAR LAS VOCACIONES
TECNOLÓGICAS EN LAS ALUMNAS DEL NIVEL EDUCATIVO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA *ESO***

**WEAVING NETWORKS OF COEDUCATION TO PROMOTE TECHNOLOGICAL
VOCATIONS IN THE STUDENTS OF THE EDUCATIONAL LEVEL OF
OBLIGATORY SECONDARY EDUCATION *ESO***

Carlota Ángela Escudero Gallegos
carla@uma.es
Departamento de Geografía
Grupo Coeducación Universidad de Málaga

Palabras clave: Género; Coeducación STEM; Estereotipos; Roles; Prácticas docentes

Keywords: Gender; Coeducation; STEM; Roles; Stereotypes; Teaching Practices

Resumen

Se muestra la experiencia colaborativa del Grupo de Coeducación de la UMA en el contexto del “Campus Tecnológico para Chicas” realizado en julio del 2018 que, liderado por un grupo de profesoras de la ETS de Ingeniería Informática, pretende aumentar el número de vocaciones en Informática entre chicas adolescentes, animándolas a romper las barreras en el uso de herramientas informáticas y la programación para promover los futuros perfiles profesionales que demandan los acelerados retos con los avances tecnológicos. La contribución a este proyecto de tres profesoras del Grupo de Coeducación (Isabel Borda, Carlota Ángela Escudero e Isabel Grana) se centra en la aplicación de varias dinámicas docentes en el ámbito de la coeducación y las nuevas tecnologías, con el objetivo de romper con la génesis de los mitos que frenan el potencial talento y, en identificar, los roles y estereotipos sexistas que en el proceso de socialización perduran en el grupo de chicas y limitan sus potencialidades.

Abstract:

This work shows a collaborative experience of the Coeducation Group of the UMA in the context of the "Technological Campus for Girls" held in July 2018, which has been led by a group of teachers from the ETS of Computer Engineering. It aims to increase the number of vocations in Computer Science among teenage girls, encouraging them to break barriers in the use of computer tools and programming to promote future professional profiles that demand the accelerated challenges with technological advances. The contribution to this project of three teachers of the Coeducation Group (Isabel Borda, Carlota Ángela Escudero and Isabel Grana) focuses on the application of several teaching dynamics in the field of coeducation and new technologies, with the aim of breaking with the genesis of the myths that hold back potential talent and to identify the roles and sexist stereotypes that in the process of socialization persist in the group of girls and limit their potential.

**COORDINACIÓN Y DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS CON
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ITINERARIO DE INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**BEST PRACTICES FROM A GENDER PERSPECTIVE IN
PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION SUBJECT: A SHORT VERSION OF
IPG (STUDENTS' IDEAS ON GENDER) QUESTIONNAIRE**

Ángela M. Muñoz
angela@uma.es
Ana Sánchez
ansa@uma.es

Javier Fernández-Baena
jfbaena@uma.es
María D. Salas
m.salas@uma.es

M^a Belén García
mbgarcia@uma.es
María J. Fuentes
chus@uma.es

Facultad de Psicología

Palabras clave: Perspectiva de género, ideas previas del alumnado, evaluación, Pretests; Postests Cuestionarios.

Keywords: Gender perspective; Students' ideas; Assessments; Pre Questionnaires; Post Questionnaires.

RESUMEN

Con el fin de elaborar una propuesta de coordinación de los contenidos prácticos de las asignaturas del itinerario de intervención psicoeducativa del grado de Psicología desde una perspectiva de género, el proyecto de Innovación Educativa 17-209 de la UMA, se propuso evaluar siguiendo un diseño pretests y postests, las ideas previas del alumnado de las asignaturas implicadas a través de la aplicación del Cuestionario Ideas Previas sobre Diferencias de Género (IPG, Rubio, Muñoz, Sánchez y García, 2002) para desarrollar en segundo lugar, un programa de actividades formativas sobre género con el apoyo del Decanato de la Facultad de Psicología y finalmente, comprobar si se producían alguna modificación en dichas ideas como consecuencia. Centrándonos en el cuestionario IPG que empleamos para la evaluación de las ideas previas y posteriormente de los efectos del programa de actividades, se realizó análisis factorial que confirmase los factores explicativos de las diferencias de género. Este análisis además permitió, obtener una versión reducida de dicho instrumento manteniendo los mismos factores. Es esta versión reducida del cuestionario de Ideas Previas sobre Género (IPG-15) la que presentamos en este trabajo, considerando que mantiene la utilidad del cuestionario original y además tiene la ventaja de una más corta aplicación.

ABSTRACT

Working on a proposal to coordinate practical issues of psychoeducational intervention matters from a gender perspective, a teaching innovation project was developed in Psychology Degree at University of Malaga (PIE 17-209). Firstly, with a pre-post design, first thoughts on gender differences was assessed in several groups with the IPG Questionnaire (Previous students' ideas Questionnaire) (Rubio, Muñoz, Sánchez y García, 2002); Secondly an intervention program on gender and equity was developed with these groups, Faculty staff sponsoring. Finally, changes in these thoughts could be checked with a second application of IPG. About IPG questionnaire, used to assess first thoughts, and also to determine program effects, a factorial analysis was done to confirm explanation factors about gender differences. This analysis permits to get a shorter version on this instrument. The short version of IPG, named IPG-15, is presented as a useful tool to assess same topics in a shorter way.

IDEAS PREVIAS SOBRE DIFERENCIAS DE GÉNERO: LA UTILIDAD DEL CUESTIONARIO IPG EN LA MATERIA DE “CONVIVENCIA E IGUALDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS” EN EL MÁSTER EN IGUALDAD Y GÉNERO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

STUDENTS’ IDEAS ON GENDER DIFFERENCES. THE UTILITY OF IPG (STUDENTS’ IDEAS ON GENDER QUESTIONNAIRE) IN “COEXISTENCE AND EQUALITY IN EDUCATIONAL CONTEXTS” SUBJECT ON MASTER’S DEGREE IN EQUALITY AND GENDER AT UNIVERSITY OF MALAGA

Ángela M. Muñoz Sánchez

angela@uma.es

Ana María Sánchez Sánchez

ansa@uma.es

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Palabras clave: Ideas previas, factores, diferencias de género

Keywords: First thoughts, factors, gender differences

Resumen

Este trabajo es una propuesta para el alumnado del Máster de Igualdad y Género, concretamente, para la asignatura “Convivencia e igualdad en contextos educativos” en relación con el conocimiento y manejo de un cuestionario de ideas previas sobre género. Si bien, la autoaplicación y la corrección de dicho cuestionario permiten un conocimiento de dicho cuestionario, creemos que se puede enriquecer desarrollando un taller participativo en cuanto a descubrir, reflexionar y debatir sobre perspectivas o factores explicativos de las diferencias de género.

Abstract

A practical activity is made in “Coexistence and Equality in educational contexts” subject, in Equality and Gender Master studies at University of Malaga. It is related to knowledge and coping of a first thoughts questionnaire. Beyond learning to apply and score the instrument, a workshop about thoughts and explanation factors of gender differences was proposed as an innovative way to use this questionnaire.

**FAMILIA Y DISCAPACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO:
REFORMULACIÓN DE UNA PRÁCTICA EN EL GRADO DE PSICOLOGÍA**

**FAMILY AND DISABILITY FROM A GENDER PERSPECTIVE: RETHINKING A
TEACHING PRACTICE OF PSYCHOLOGY DEGREE**

Ángela M^a Muñoz Sánchez
angela@uma.es

Ana M^a Sánchez, Sánchez
ansa@uma.es

M^a Belén García Sánchez
mbgarcia@uma.es

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Resumen

A partir de la experiencia continuada de aplicación de la práctica “Familia, discapacidad y género” (De la Rosa, Muñoz y Sánchez, 2009) en la asignatura de Psicología de la Orientación Educativa del grado de Psicología de la Universidad de Málaga, hemos realizado una tarea de revisión y actualización que presentamos en esta comunicación. Además de diversos ajustes en el desarrollo de la práctica, hemos incorporado reformulaciones en el protocolo de la entrevista de dicha práctica, hemos ampliado el ámbito de aplicación de discapacidad a dependencia y hemos incorporado el Cuestionario de Sobrecarga del Cuidador de Zarit, como información complementaria. Su ámbito de aplicación se extiende ahora a cualquier tipo de familia que tenga que afrontar discapacidad, enfermedad o dependencia de algún miembro del núcleo familiar, siendo informante la persona cuidadora principal. El interés de la práctica para la formación del alumnado, está relacionado con el trabajo sobre las resistencias a incorporar la perspectiva de género en el análisis psicológico de la realidad cotidiana así como a poner de manifiesto el impacto de las situaciones de dependencia en las personas que desempeñan el papel de la persona cuidadora en el núcleo familiar.

Palabras clave: Cuidador/a; Discapacidad; Dependencia; Perspectiva de género; Orientación familiar

Keywords: Caregiver; Disability; Dependence; Gender perspective; Family counselling

Abstract

A practical activity named “Family, handicap and gender” (De la Rosa, Muñoz y Sánchez, 2009) has been used in Psychology in Educational Counselling in Psychology Degree at the University of Malaga. The main purpose of this teaching practices is to giving in students to practice family counselling skills. After ten years applying this teaching practices, it is time to review and put it up to date. In this paper, we revise and make some changes in the activity designed and in the question list, including Zarit questionnaire on Caregiver Burden as a complementary information. Also, the interview has to be answered by the principal caregiver and could be applied to any type of family reaching the condition of having a dependent person, not necessarily due to a disability (as it was in the original activity). This activity has great interest in academic training in psychological counselling skills. Also, it has been demonstrated its utility in order to fight against resistances of gender perspective when analyzing everyday family life. Besides, we consider it as a good tool to reveal the impact of dependency situations in family caregivers.

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL APRENDIZAJE DE HISTORIA DE LA MEDICINA Y DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA

A GENDER APPROACH IN LEARNING HISTORY OF MEDICINE AND SCIENTIFIC DOCUMENTATION

Isabel Jiménez Lucena
isajimenez@uma.es

María José Ruiz Somavilla
rsomavilla@uma.es

Celia García Díaz
celiagarcia@uma.es

Área de Historia de la Ciencia. Departamento de Anatomía Humana, Medicina Legal e Historia de la Ciencia.

Palabras clave: Genero. Historia de la Medicina. Aprendizaje. Medicina. Transversalidad

Keywords: Gender; History of Medicine; Learning; Medicine; Mainstreaming

Resumen

El enfoque de género se ha venido introduciendo de manera transversal en la asignatura del grado de Medicina "Historia de la Medicina y Documentación científica", cuyos objetivos son el aprendizaje de los supuestos teóricos y metodológicos del conocimiento y la práctica científico-médica, la naturaleza biopsicosocial de la salud y la enfermedad, y los procesos que han configurado la profesión, la enseñanza de la medicina y la atención médico-sanitaria. Además, en el curso 2015-2016 pusimos en marcha el proyecto "Medicina y equidad de género. El androcentrismo en la elaboración del conocimiento y la práctica de la medicina", con la metodología de las secuencias didácticas. En el desarrollo de las secuencias se presenta al alumnado cinco textos que abordan aspectos teóricos de los estudios de género, el uso de metáforas androcéntricas en la construcción del conocimiento médico, posiciones sexistas en la elaboración del dimorfismo sexual y la existencia de sesgos de género en la investigación biomédica. Tras su lectura y discusión en grupo, deben plantear una pregunta de investigación a partir de la cual realizan un trabajo de revisión bibliográfica. En este estudio analizamos los temas y enfoques de los trabajos de revisión elaborados por el alumnado como resultado de su proceso de aprendizaje.

Abstract

The gender approach has been transversally introduced in the subject of the degree of Medicine "History of Medicine and Scientific Documentation", whose objectives are the learning of the theoretical and methodological assumptions of knowledge and scientific-medical practice, the biopsychosocial nature of health and disease, and the processes that have shaped the profession, the teaching of medicine and medical-health care. In addition, in the 2015-2016 academic year we started the project "Medicine and gender equity. Androcentrism in the elaboration of knowledge and the practice of medicine ", with the methodology of the didactic sequences. In the development of the sequences, the students have to deal with five texts that show theoretical aspects of gender studies, the use of androcentric metaphors in the construction of medical knowledge, sexist positions in the elaboration of sexual dimorphism and the existence of gender biases in biomedical research. After reading and discuss in group, they should ask a research question from which they carry out a bibliographic review. In this study we analyze the topics and approaches of the revision reports elaborated by the students as a result of the learning process.

**MESA
GÉNERO Y EDUCACIÓN**

PROPUESTA PARA UNA *SELECTIVIDAD* INCLUSIVA

PROPOSALS FOR AN INCLUSIVE *SELECTIVITY* (UNIVERSITY ENTRANCE EXAMINATION)

Victoria Cansino
vcansinorobles@gmail.com
Alumna del Máster en Igualdad y Género (UMA)

Palabras Clave: Estudio cuantitativo; Canon, Mujeres; Recomendaciones PEVAU; Selectividad.

Keywords: Quantitative study; Canon, women's inclusiveness, PEVAU recommendations, Selectivity (University entrance examination).

Resumen

El último año formativo de mayor rango (2º de bachillerato), representa la mayor complejidad antes de iniciar los estudios universitarios especializados. Sus asignaturas tienen un marco legal referencial muy concreto, que se especifica aún más por autonomía, acotando qué contenidos curriculares son de obligado cumplimiento. Profundizar en la ley ministerial y las concreciones autonómicas durante el proceso ha arrojado unas cifras en las que se perpetúan los roles de género. El alumnado tiene poco tiempo lectivo en este último año (apenas ocho meses hasta mayo) para un temario muy ajustado. Estudiar mujeres fuera de temario, como un extra o complemento, demuestra mala praxis, una “isla de las mujeres” opcional, que nadie está obligado a aprender. Dichas concreciones autonómicas añaden un sesgo no inclusivo y provocan un efecto “eco” en los contenidos temáticos de 2º ciclo de ESO y en los libros de texto. Los Criterios y exámenes de PEVAU (antigua Selectividad) representan la mayor concreción curricular (2º bachillerato). Desde la propia docencia se atribuye la falta de paridad a los libros de textos y editoriales. Mientras que las editoriales adaptan las concreciones curriculares del Ministerio y las diferentes autonomías. En el presente estudio se ha llevado a cabo una cuantificación de los escritores, artistas, filósofos y físicos de cuatro asignaturas de las diecisiete autonomías durante el año 2019-20. Los resultados han sido reveladores: 1) En las áreas más creativas como Literatura y Fundamentos del Arte, con mayor porcentaje de mujeres en sus Orientaciones 2019-20, el 93.06% de los nombres propios que aparecen en los contenidos de Fundamentos del Arte y el 94.41% de Lengua y Literatura son hombres; y 2) Mientras que las asignaturas de Filosofía y Física ninguna mujer filósofa, o física es recomendada para su estudio en ninguna de las diecisiete comunidades autónomas: 100 % hombres.

Abstract

The last year of higher education (2nd year of high school) represents the greatest complexity before specialized university studies. Its subjects have a very specific legal framework, which is specified even more by autonomy, limiting which curricular contents are mandatory. A closer look at the ministerial law and the autonomous provisions during the process has yielded some figures that perpetuate gender roles. The students have little time to study in this last year (barely eight months until May) for a very tight agenda. Studying women outside of the curriculum, as an extra or complement, shows malpractice, an optional "women's island" that no one is forced to learn. Such autonomous concretions add a non-inclusive bias and cause an "echo" effect in the thematic contents of the 2nd cycle of ESO and in the textbooks. PEVAU criteria and exams (previously Selectivity) represent the greatest curricular concretion (2nd year of high school). From the teaching itself, the lack of parity is attributed to the textbooks and publishers. While the publishers adapt the curricular concretions of the Ministry and the different autonomies. In this study, a quantification of the writers, artists, philosophers and physicists of four subjects of the seventeen autonomies has been carried out during the year 2019-20. The results have been revealing: 1) In the most creative areas such as Literature and Foundations of Art, with a higher percentage of women in their 2019-20 Orientations, 93.06% of the proper names that appear in the contents of Foundations of Art and 94.41% of Language and Literature are men; and, 2) While the subjects of Philosophy and Physics no woman philosopher, or physicist is recommended for study in any of the seventeen autonomous communities: 100% men.

CONSTRUYENDO CONCEPTOS CLAVES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO ENRIQUECIDO CON TECNOLOGÍAS. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA DE GRADO

BUILDING KEY GENDER CONCEPTS IN SOCIAL EDUCATION THROUGH COLLABORATIVE WORK ENRICHED WITH TECHNOLOGIES

Teresa Linde-Valenzuela

teresalv@uma.es

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Resumen

La formación inicial del alumnado universitario del Grado en Educación Social requiere adquirir los conceptos básicos de su entorno profesional. A su vez, el desarrollo de las competencias digitales para promover la participación social, es fundamental para el desempeño de la profesión. Así, con la finalidad de conseguir el aprendizaje conceptual y las destrezas tecnológicas necesarias para formarse en el ejercicio de la intervención socioeducativa con perspectiva de género, se plantea una experiencia de aula en cuarto curso de Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga. Para ello, se plantea una investigación-acción en el grupo que cursa la asignatura optativa “Educación Audiovisual y Alfabetización Digital”, formado por 21 estudiantes: 15 alumnas y 6 alumnos. La experiencia consiste en indagar a través de diferentes recursos digitales, audiovisuales y de texto para construir de forma colaborativa un glosario en la plataforma Moodle, que aborde los conceptos fundamentales de la problemática de la realidad social en la que tendrán intervenir como profesionales. El resultado es un glosario con 118 entradas, donde se han señalado tres grandes categorías emergentes: conceptos básicos, violencias y feminismos; cuya producción muestra la implicación del estudiantado hacia su propia construcción de género.

Palabras clave: Cuestiones de género, innovación docente, competencia digital, trabajo colaborativo, educación social

Keywords: gender issues, educational innovation, digital competences, cooperative learning, social education

Abstract

The initial training for students of Degree in Social Education require to acquire basic concepts from its professional environment. In a time, the digital skills development is key to job performance to promote social involvement. Thereby, in order to achieve the conceptual learning and the technological abilities which are needed in social intervention with gender perspective, it is shown a classroom experience in fourth level of Degree in Social Education of University of Malaga. For that purpose, it is approached an action research in the group which studies the election course “Audiovisual Education and Digital Literacy”. They are 21 students: 15 women and 6 men. The experience consists in research through several digital, media and texts resources in order to build, in a collaborative way, a glossary in the Moodle platform to address the main concepts in the social reality where they will work as professionals. The result is a collaborative glossary with 118 entries, in which there are three broad emerging categories: key concepts, violence and feminisms, whose production shows the students involvement towards their own gender construction.

MI DIARIO

MY DIARY

Isabel Grana

imgrana@uma.es

Departamento. Teoría e Historia de la educación

Palabras clave: Historia de la Educación, diario profesional, práctica, mujeres, docentes

Keywords: History of Education, professional diary, practice, women, teachers.

Resumen

En el Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas de la Universidad de Málaga, se imparte una asignatura titulada "Las mujeres como profesionales de la Educación". En ésta, el alumnado, mayoritariamente femenino, tiene que leer y hacer una reseña del libro *Mi Diario* de María Sánchez Arbós, que fue una maestra, profesora de instituto y de Escuela Normal, que describe lo que fue su práctica docente a lo largo de más de 40 años, desde 1918 a 1959. En éste relata las alegrías, decepciones y problemas a los que se enfrenta una docente y cómo afrontarlos, pero también describe muy minuciosamente la problemática a que se enfrentan las niñas y jóvenes en una etapa de la historia de España tan complicada y diversa como son los años de su magisterio que abarcan la dictadura de Primo de Rivera, la II República, la guerra civil y el franquismo. Esta actividad práctica se considera ideal para avanzar en el estudio de la historia de la educación de las mujeres. Aunque algunas alumnas han cursado alguna asignatura relacionada con esta temática, en general afirman que no conocen el camino recorrido de las mujeres en la historia de la educación o que han olvidado lo que aprendieron. Es importante situar los hechos en su contexto y, dado que la asignatura se centra en el acceso de las mujeres a la docencia en la España contemporánea, es básico comprender que estamos en los inicios de la escuela obligatoria y por lo tanto del acceso de las niñas al sistema educativo de forma mayoritaria y en los primeros pasos de la creación e implementación del sistema educativo. Los diarios, como toda fuente histórica, permite diversas lecturas en función del objeto de investigación. Es necesario explicitar criterios para utilizarlo como fuente histórica e insistir en la necesidad de crítica interna y externa en todas las fuentes que decidamos utilizar.

Abstract

In the Master's Degree in Social Change and Educational Professions of the University of Malaga, a subject entitled "Women as Professionals of Education" is taught. In this, the students, mostly female, have to read and make a review of the book *Mi Diario* de María Sánchez Arbós, who was a teacher, teacher of institute and Normal School, which describes what was her teaching practice over more than 40 years, from 1918 to 1959. In this he recounts the joys, disappointments and problems faced by a teacher and how to deal with them, but also describes very carefully the problems faced by girls and young people at a stage in the history of Spain as complicated and diverse as the years of her magisterium that encompass the dictatorship of Primo de Rivera, the Second Republic, civil war and Francoism. This practical activity is considered ideal for advancing the study of the history of women's education. Although some students have taken some subject related to this subject, they generally claim that they do not know the path taken by women in the history of education or that they have forgotten what they learned. It is important to place the facts in context and, since the subject focuses on women's access to teaching in contemporary Spain, it is essential to understand that we are at the beginning of compulsory school and therefore girls' access to the education system in a majority and in the first steps of the creation and implementation of the education system. Journals, like any historical source, allow for various readings depending on the object of investigation. It is necessary to set criteria to use it as a historical source and to insist on the need for internal and external criticism in all sources that we decide to use.

PÍLDORAS FEMINISTAS

FEMINIST PILLS

Esther Mena

emena@uma.es

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Área Métodos de investigación y Diagnóstico en educación

Resumen

Con estas píldoras intentaré, a través de microtalleres, explicar cuál es mi trayectoria en la Facultad de Ciencias de la Educación en referencia al género. 1ª Píldora: El feminismo, ese gran impertinente: en este microtaller se intenta sentar las bases de lo que es el feminismo de una manera participativa, desmitificando ideas absurdas al respecto y dando argumentos a utilizar en caso de ser necesarios; 2ª Píldora: Lenguaje Inclusivo: en este microtaller se pretende, en primer lugar, crear la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo, en segundo lugar, hacer ver que el lenguaje es machista y, en tercer lugar, dar a conocer qué es el lenguaje inclusivo ofreciendo alternativas a la hora de utilizarlo; 3ª Píldora: Violencias de Género: a través de este microtaller se habla sobre cómo la publicidad sexista y la pornocultura están promoviendo diferentes violencias de género; 4ª Píldora: stalking o acoso entre estudiantes: esta cuarta píldora está dedicada a un proyecto que estamos llevando a cabo junto con la Universidad de Sevilla en la que se trata el tema del Stalking o acoso entre estudiantes en la Educación Superior.

Palabras clave: Feminismo, Lenguaje Inclusivo, Violencias de Género, Acoso entre estudiantes

Keywords: Feminism, Inclusive Language, Gender Violence, Stalking

Abstract

With these pills I will try, through micro-workshops, to explain what my career at the Faculty of Education Sciences in reference is to gender. 1st Pill: Feminism, that great impertinent: in this micro-workshop, an attempt is made to lay the foundations of what feminism is in a participatory way, demystifying absurd ideas about it and giving arguments to use if necessary; 2nd Pill: Inclusive Language: in this micro-workshop, it is intended, firstly, to create the need to use an inclusive language, secondly, to show that the language is sexist and, thirdly, to make known what inclusive language is by offering alternatives when it comes to use it. 3rd Pill: Gender Violence: Through this micro-workshop, they talk about how sexist advertising and porno culture are promoting different gender violence. 4th Pill: Stalking or harassment between students.

ABUSO SEXUAL INFANTIL Y FEMINICIDIO, UN PROYECTO DE COORDINACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CHILD MOLESTATION AND FEMINICIDE: AN EDUCATIONAL COORDINATION PROJECT IN UNIVERSITY OF MÁLAGA

Luisa María Gómez del Águila
lmdelaguila@uma.es

Teresa Linde Valenzuela
teresalv@uma.es

Piedad Calvo León
piedy@uma.es

Departamentos: Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte y Didáctica y Organización Escolar

Palabras clave: Formación del profesorado, educación artística, artefactos artísticos, Mitos del Amor Romántico, violencia encubierta.

Keywords: Teacher training, arts education, artistic artefacts, Myths of Romantic Love, hidden violence.

Resumen

En pleno siglo XXI, el ASI -sufrido mayoritariamente por niñas- y el feminicidio -con más de 700 mujeres asesinadas en España en la última década por violencia de género- son la punta del iceberg de una oscura realidad cotidiana que penetra todas las capas de la sociedad. La universidad no puede obviarlo, tanto por su enorme responsabilidad social, como porque dicha realidad permea sus muros, como evidencian tanto las estadísticas como la propia experiencia de quienes firmamos esta comunicación, conscientes de las duras vivencias que muchas de nuestras alumnas han reelaborado en nuestras asignaturas. Hablamos de realidades sumamente complejas y derivadas de múltiples factores, que tanto quienes nos dedicamos a la educación como quienes se forman para ello, debemos afrontar. Así, diseñamos un proyecto de coordinación educativa que en torno a su acción central en el tiempo -las II Jornadas sobre ASI y Feminicidio-, ha implicado a docentes y estudiantes de dos titulaciones, y nos ha permitido trabajar durante semanas en un espacio formativo seguro, compartiendo estrategias y herramientas para prevenir los abusos y minimizar sus consecuencias. Debemos terminar con el tabú, porque la soledad, el silencio y la falta de (in)formación son los mejores aliados del ASI.

Abstract

In the 21st century, child molestation, mainly suffering by girls, and feminicide, showed in Spain with more than 700 of women killed by gender-based violence over the last decade, are the tip of the iceberg in daily reality which is going deeper in all sections of society. University cannot ignore this situation, because of its huge social responsibility as well as the reality permeates its walls, attending to statistic data and the authors experience, which keep us awareness from the hard experiences re-elaborated by students in our contexts. We talk about highly complex and multifactorial realities that we have to face, both of education professionals, who work in it and the students who are being trained for that. For this reason, the authors designed an educational coordination project which is developed around the main action of this (II Meeting about Child Molestation and Feminicide), has involved professors and students from two degrees. The project has enabled us to work for weeks in a safe formative environment, in which it has been possible to share strategies and tools in order to prevent the abuses and reduce the harm. In this way the taboo has to be broken because of the best allies of Child Molestation and other abuses against women are isolation, silence and lack of information and professional training.

UNA MIRADA INTROSPECTIVA. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

AN INTROSPECTIVE APPROACH. ART EDUCATION AND GENDER IN THE TRAINING OF KINDERGARTEN AND PRIMARY TEACHERS

Carmen Vaquero Cañestro

cvaquero@uma.es

Rocío Texeira Jiménez

rociotxj@uma.es

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte

Palabras clave: Educación Artística, feminismo, cultura audiovisual, género, y cambio social

Keywords: Art Education, feminism, audiovisual culture, gender, and social change

Resumen

Este trabajo muestra la ineludible relación que se establece entre Educación Artística y Género en el seno del *Área de Didáctica de la Expresión Plástica* que tiene docencia en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Para ello, compartimos parte de las experiencias docentes desarrolladas en los últimos cursos 2017/2018 y 2018/2019. El contexto específico en el que se enmarcan nuestras asignaturas propicia el análisis del papel de la imagen en nuestra sociedad y, aunque las guías docentes no contemplen la perspectiva de género de manera directa, resulta inevitable cuestionar roles, estereotipos y construcciones sociales y culturales a través de diversas propuestas. En el proceso se diferencian varias fases que favorecen tanto el cuestionamiento del imaginario cultural, que de forma inconsciente hemos generado en relación a la mujer y su proyección simbólica y social, como la construcción de un imaginario propio y compartido que se genera a partir de debates, lecturas y tareas/acciones. El cierre de las asignaturas coincide con el visionado de las producciones artísticas creadas por el alumnado que, en la mayoría de los casos, propone una alternativa crítica y visiblemente feminista.

Abstract

This work shows the unavoidable relationship established between Artistic Education and Gender within the *Didactic Area of the Plastic Expression* that is taught in the Pre-school Education Teacher Degree and Primary Education Teacher Degree. For this reason, we share part of the teaching experiences developed in the last courses 2017/2018 and 2018/2019. The specific context in which our subjects are framed favors the analysis of the role of the image in our society and, although the teaching guides do not contemplate the gender perspective directly, it is inevitable to question roles, stereotypes and social and cultural constructions by means of different proposals. There are several stages in the process that favor both the questioning of the cultural imaginary. On the one hand, we have what, unconsciously, has been generated in relation to women and, their symbolic and social projection, and on the other hand, the construction of an own and shared imaginary generated from debates, readings and tasks or actions. The closure of the subjects is similar in a way with the viewing of the artistic productions created by the students. In most cases, these creations show a critical, visibly feminist alternative.

RED INTERDISCIPLINAR CON ENFOQUE FEMINISTA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

FEMINIST INTERDISCIPLINARY NETWORK ON TEACHER TRAINING

M ^a Teresa Sánchez	Cristina Sánchez Cruzado	Carmen Rosa García	Carolina Martín
Compañía	cristinasanchez@uma.es	Ruiz	Gámez
teresasanchez@uma.es		rgarcia@uma.es	cmarting@uma.es

Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales

Palabras clave: enseñanza superior, investigación educativa, innovación educativa

Keywords: Higher education, educational research, educational innovation.

Resumen

Con esta comunicación pretendemos compartir y hacer visible una experiencia de buenas prácticas sobre género que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Concretamente presentamos una Red de Excelencia en la Docencia, cuyo objetivo principal es potenciar la calidad y la innovación de nuestras prácticas docentes en los Grados de Infantil y Primaria y en el Máster de Profesorado. Los objetivos específicos que nos planteamos son; desarrollar una perspectiva interdisciplinar en la formación inicial del profesorado, manteniendo la igualdad de género como hilo conductor; destacar bondades y necesidades de dicha práctica, sobre todo en la educación secundaria en la que tan parcelado se encuentra todo el conocimiento; ayudar al alumnado a tomar conciencia sobre la necesidad de adoptar un enfoque social en el aula, siempre desde esa perspectiva interdisciplinar y feminista, para difundir nuestro legado cultural, poder entender el presente y concebir el futuro; incidir en el potencial que tiene la enseñanza de las humanidades, las ciencias y las matemáticas para visualizar a las mujeres, haciendo hincapié en la necesidad de una alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía a partir de un enfoque social y humano.

Abstract

The aim of this communication is to share and visualize a good practice experience about gender that is being carried out in the Faculty of Sciences Education of the University of Malaga. Specifically, we present an Excellence in Teaching Network, whose main objective is to enhance the quality and innovation of our teaching practices in the Master's degree in early childhood education, and in Primary and Secondary Education. The planned specific aims are to develop an interdisciplinary perspective in the initial teacher training, maintaining gender equality as a guiding thread; highlight the benefits and requirements of this practice, especially in secondary education, in which all the knowledge is divided in different subjects; help students to become aware of the need to adopt a social approach in the classroom, always from that interdisciplinary and feminist perspective, to spread our cultural legacy, to understand the present and to conceive the future; to influence the potential that the teaching of humanities, sciences and mathematics has to visualize women, emphasizing on the need for scientific and technological literacy of citizenship from a social and human approach.

**ESTEREOTIPOS PROFESIONALES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UN TALLER DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO**

**GENDER PROFESSIONAL STEREOTYPES IN PRIMARY EDUCATION. AN
EDUCATION FOR CITIZENSHIP WORKSHOP IN THE INITIAL TRAINING OF
TEACHERS**

Elisa Isabel Chaves Guerrero
echaves@uma.es
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

Palabras clave: Estereotipos profesionales; Perspectiva de Género; Educación para la Ciudadanía; Formación del Profesorado; Educación Primaria.

Keywords: Professional stereotypes; Gender Perspective; Education for Citizenship; Teacher Training; Primary Education.

Resumen

La presente comunicación profundiza en una experiencia desarrollada dentro del marco de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” del Grado de Maestra/o en Educación Primaria. En ella, se desarrolló un proyecto donde el alumnado universitario diseñó y puso en práctica un taller dirigido a alumnado de 5º curso de Educación Primaria del CEIP Denis Belgrano (Málaga), con el objetivo de concienciar sobre la igualdad de oportunidades entre géneros en el ámbito laboral, deshacer estereotipos con profesiones tradicionalmente atribuidas según el género y promover aspiraciones profesionales sin restricciones en las niñas, carentes de suficientes referencias y modelos aspiracionales femeninos en este sentido. La elección del 5º curso de Educación Primaria se hacía pertinente por coincidir con el curso en el que el curriculum andaluz establece la asignatura “Educación para la Ciudadanía”.

Abstract

This essay deepens into an experience developed within the framework of the subject "Education for Citizenship and Human Rights" of the Degree in Primary Education. In it, a project was developed where the university students designed and put into practice a workshop aimed at students of the 5th year of Primary Education of the CEIP Denis Belgrano (Malaga), with the aim of raising awareness about the equality of opportunities between genders in the field work, undo stereotypes with professions traditionally attributed to gender and promote professional aspirations without restrictions in girls, lacking sufficient references and female aspirational models in this regard. The election of the 5th year of Primary Education was pertinent because it coincides with the course in which the Andalusian curriculum establishes the subject "Education for Citizenship".

MITOS (DEL AMOR ROMÁNTICO) Y ARTEFACTOS (ARTÍSTICOS), O DE CÓMO DECONSTRUIR EL PATRIARCADO DANDO FORMA A LO SUTIL

MYTHS (OF ROMANTIC LOVE) AND ARTEFACTS (ARTISTIC ONES), OR HOW TO DECONSTRUCT THE PATRIARCHY SHAPING THE SUBTLE SETTING ABOUT THE SUBTLE

Luisa María Gómez del Águila

lmdelaguila@uma.es

Departamento Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte

Palabras clave: Formación del profesorado; Educación artística; Artefactos artísticos; Mitos del Amor Romántico, Violencia encubierta.

Keywords: Teacher training, Arts education, Artistic artifacts; Myths of Romantic Love; Hidden violence.

Resumen

El trabajo creativo en las materias que desarrollo se incardina en torno a tres ejes: arte, entendido como poderosa herramienta de cambio personal y social, conciencia del aquí y ahora, asumiendo la realidad que compartimos en cada momento y desferrándonos del lastre -a menudo muy pesado- con el que solemos llegar a las asignaturas, y perspectiva de género: no cabe entender que alguien termine una carrera universitaria - menos aún en profesiones relacionadas con la educación- sin desarrollar una mirada capaz de comprender las múltiples trampas que el patriarcado nos tiende para perpetuarse, es decir, sin situarse de forma coherente y (más) libre en la propia realidad. Nuestros artefactos artísticos abordan los aspectos más sutiles, aparentemente aceptables y socialmente aceptados del heteropatriarcado. Es decir, aquellas vertientes del poder patriarcal que, como señala Butler (2011) producen sometimiento bajo la apariencia de libre elección. Para ello recorreremos caminos a la vez experienciales -¿qué vivencias tenemos de los Mitos del Amor Romántico, cómo las afrontamos desde la creación artística?- y conceptuales -a través de textos y análisis audiovisual-. Así, el arte nos ayuda a comprender mecanismos ocultos bajo una aparente bondad y a desvincularnos de infinitos deseos ajenos asumidos como propios.

Abstract

The creative work done in the subjects I teach, is supported by three pillars: a) Art, understanding it as a powerful tool of personal and social change; b) Awareness of here and now, assuming the reality shared among us in each moment, releasing the burden which is often very heavy and we as teachers have to cope with in our courses; and and c) Gender perspective. There is no point to finish an academic Degree, even more in Education Studies, without developing a deep insight to understand the several cheating focus on giving continuity to Patriarchy. That means, without orienting oneself in a consistent way and (more) freely on our own reality. Our artistic artefacts address the subtlest aspects which are apparently acceptable ones and socially accepted by heteropatriarchy. In other words, those sides of patriarchy power, as Butler said (2011), produces submission under the guise of free choice. For that purpose, we explore simultaneously experiential path: What experiences have we got about Myths of Romantic Love and, how do we face them from an artistic creation? Another conceptual path too: using texts and audiovisual analysis process. In this manner, the art helps us to understand underlying processes apparently good-nature and to be isolated from endless external desires owned.

**LA ESCRITURA FEMINISTA DE RAQUEL DÍAZ REGUERA. PRACTICA
DOCENTE E INVESTIGADORA EN LITERATURA INFANTIL**

**THE FEMINIST WRITING OF RAQUEL DÍAZ REGUERA. TEACHING AND
RESEARCH PRACTICE IN CHILDREN'S LITERATURE**

M. Isabel Borda Crespo
borda@uma.es
Departamento Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte

Palabras Clave: Literatura infantil; Escritura femenina; Práctica docente e investigadora en género.

Keywords: Children's literature. Women's writing. Teaching and research practice in Children's Literature; Gender perspective.

Resumen

Esta práctica docente se inscribe en la asignatura "Hacia una educación para la igualdad" perteneciente al Máster de Igualdad y Género de la Universidad de Málaga. Corresponde al módulo "Análisis y estudio de los modelos de mujer en los textos académicos y de lectura", y dentro de él, al segundo apartado de "Análisis de las imágenes y los textos en los materiales de lectura infantiles".

La mayor dificultad a la hora de abordar este estudio es concretar el discurso teórico a partir de los conceptos fundamentales de análisis y crítica feminista y ello, aplicado a los libros literarios infantiles y juveniles donde podemos encontrar tanto ilustraciones como lenguaje verbal. La realización de esta práctica pretende cumplir una doble finalidad. Por un lado, quiere construir un discurso feminista en torno a los libros literarios infantiles tanto desde el punto de vista textual como de la imagen y, en segundo lugar, quiere investigar si es posible determinar un modelo feminista a partir de la escritura y el trabajo artístico de las escritoras e ilustradoras de literatura infantil. Se intenta responder a preguntas tales como ¿Se puede establecer una diferencia de estilo, de género, de experiencia en este grupo literario formado por mujeres escritoras/ilustradoras infantiles y juveniles? ¿Cuál sería esta diferencia?

La práctica profundizará sobre el universo creativo de Raquel Díaz Reguera, como escritora de literatura infantil.

Abstract

This teaching practice is part of the subject "Towards an education for equality" in the Master's Degree in Equality and Gender at the University of Malaga. It corresponds to the module "Analysis and study of women's models in academic and reading texts", and within it, to the second section an "Analysis of images and texts in children's reading materials". The greatest difficulty in approaching this study is to specify the theoretical discourse from the fundamental concepts of feminist analysis and criticism and this, applied to literary books for children and young people where we can find both illustrations and verbal language. The realization of this practice aims to fulfill a double purpose. On the one hand, it wants to build a feminist discourse around children's literary books both from the textual and image point of view and, secondly, it wants to investigate whether it is possible to determine a feminist model from the writing and artwork of writers and illustrators of children's literature. The aim is to answer questions such as: Is it possible to establish a difference in style, gender, and experience in this literary group formed by women writers/illustrators of children's and young adult literature? What would this difference be?

This teaching practice will amplify the creative universe of Raquel Díaz Reguera as a writer of children's literature.

COMUNICACIONES AMPLIADAS

LA VISIBILIDAD DE LA MUJER TRADUCTORA A TRAVÉS DE LA DOCUMENTACIÓN

THE VISIBILITY OF WOMEN TRANSLATORS THROUGH DOCUMENTATION

Rocío Palomares Perraut y Ana Ortiz Cortés

1. Introducción

En el marco de estas jornadas, destinadas a dar a conocer los contenidos docentes que sobre género se imparten en la Universidad de Málaga, ofrecemos este trabajo que se imparte en la asignatura “Herramientas para la práctica de la Traducción (II): Documentación”, en el segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación. Además, cabe decir que, desde mayo de 2019, desde la normativa que establece los Estatutos de la Universidad de Málaga (17, mayo, 2019) en sus artículos 127 –Del Estudio y Docencia- y 159 –De la Investigación y Transferencia de Conocimiento- y en los que se manifiestan expresamente la promoción enseñanzas e investigaciones en materia de igualdad y género, es intencionada esta docencia y, por ende, se abren líneas de trabajo para que estimulen al alumnado a conocer e investigar sobre el papel de las mujeres en el ámbito de la traducción siguiendo una metodología documental. Así, de esta manera, se inicia una línea de investigación y docencia con la creación de un blog¹ al que hemos denominado “Género y Traducción”² cuya intención inicial es dar visibilidad a la mujer en el ámbito de los Estudios de Traducción.

2. Metodología y resultados

Con esta finalidad, es decir, la de considerar a la mujer en todas las facetas en las que puede estar involucrada en el mundo de la traducción, se ha empleado una metodología documental, en la que se ha ido identificando, seleccionando y analizando todo un conjunto de documentos de carácter académico y científico que trataran sobre alguna de estas categorías bien marcadas: 1) la mujer traductora en el presente y a lo largo de la Historia; 2) la mujer pensadora, feminista que traduce desde una perspectiva de género; 3) la mujer investigadora en los Estudios de Traducción con un enfoque feminista; 4) la mujer como docente y como discente en la Universidad española donde se imparten Estudios de Traducción; y, por último, 5) el mercado de la traducción y la mujer. Es decir, se ha empleado un método exploratorio-

¹ <https://generoytraduccion.wordpress.com/>

² Beca de colaboración del Ministerio de Educación y Formación profesional curso académico 2018-19 (11, agosto, 2018).

descriptivo utilizando como herramientas de trabajo dos bases de datos ampliamente reconocidas en el mundo académico y científico como son Dialnet³ y Google Académico⁴.

Los trabajos identificados bajo estas categorías temáticas han sido vaciados y analizados con el gestor documental Mendeley⁵. Desde octubre del 2018⁶ al día de hoy (10 de abril de 2019) se han analizado 120 documentos y volcados al blog *ad hoc*, titulado “Género y Traducción”. Cada una de las entradas cuenta con los siguientes elementos (Imagen 1):

- El título del documento
- Una imagen seleccionada que la ilustra
- Resumen del documento
- Una labor de indización o descripción mediante palabras clave o etiquetas, y
- El enlace donde se puede consultar a texto completo.

³ Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/>

⁴ Disponible en <https://scholar.google.es/schhp?hl=es>

⁵ Disponible en https://www.mendeley.com/?interaction_required=true

⁶ Fecha de concesión de la beca de colaboración

British women translators and their practice of censorship in nineteenth century translation



Este artículo proporciona una visión general del trabajo y la vida de dos traductoras inglesas del siglo diecinueve, Sarah Austin y su hija Lucie Duff Gordon. Ambas fueron reconocidas traductoras de alemán y francés, aunque Duff Gordon obtuvo mayor reconocimiento por sus escritos que por sus traducciones. Como madre e hija, ejercieron

Palabras clave: Traductoras inglesas, siglo XIX, Enfoques feministas

Para más información: https://riullull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4506/RCEI_72_%282016%29_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Título del documento

Imagen ilustrativa

Resumen

Palabras clave

Disponibilidad a acceso completo

Imagen 1: Elementos de los que consta cada entrada en el blog (Elaboración propia)

2.1. La mujer investigadora en los Estudios de Traducción con un enfoque feminista

Respecto a la visibilidad de mujeres que investigan en traducción con perspectiva de género, se han segregado por sexo los trabajos seleccionados en este estudio, obteniéndose los siguientes

resultados (Imagen 2):

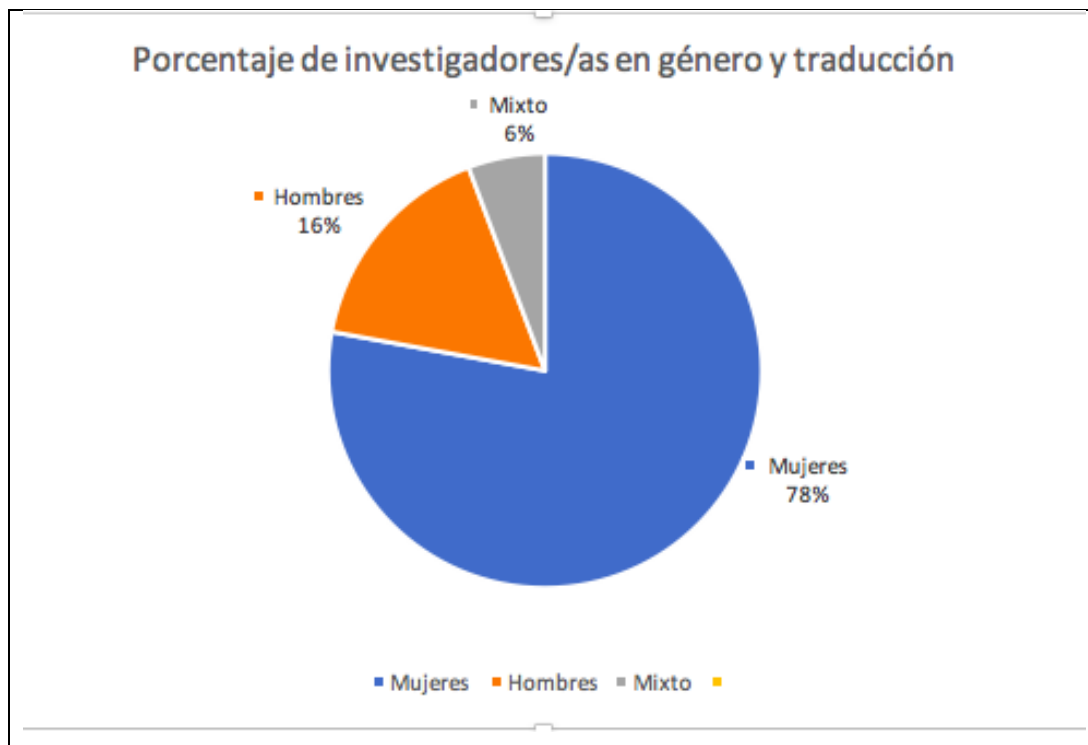


Imagen 2: Segregación por género de investigadores que trabajan en enfoques feministas sobre la traducción (elaboración propia)

Según se observa en la imagen, el interés de las mujeres por investigar con enfoque feminista sobre la traducción es notorio llegando a alcanzar un 78% frente al 16% de los hombres. Y los trabajos mixtos suponen el 6% de la muestra analizada.

2.2. Estrategias de traducción con enfoque feminista

Otras de las categorías contempladas en este estudio, ha consistido en identificar los trabajos que se dedican a difundir los enfoques feministas de la traducción. Según Louise Von Flotow, una de las pioneras de la traducción feminista, reconoce que “[T]here are numerous strategies used in feminist translation of which I will discuss only three here — supplementing, prefacing and footnoting, and “hijacking.” (1991, p. 74), es decir, la suplementación o compensación, la metatextualidad y el secuestro. Olga Castro Vázquez, siguiendo esta conceptualización, las define de la siguiente manera:

La suplementación o compensación, consistente en que mediante la intervención directa de la traductora sobre el texto se compensan las diferencias entre lenguas y sistemas culturales en lo que respecta a connotaciones, marcas de género, etc. [...]

La metatextualidad o la inclusión de prefacios, notas del/de la traductora y otros paratextos

para explicar cuáles son las intenciones políticas de la traducción, justificar las intervenciones sobre el texto, transmitir todas sus extrañezas del texto y explicitar los múltiples significados que podrían perderse en la traducción, optando en este caso por una visibilidad obvia de la persona que traduce. [...]

[Y] El secuestro, basado en que el/la traductora se apropia de un texto cuyas intenciones no son necesariamente feministas, mediante la introducción de neologismos (cuando el lenguaje patriarcal no ofrece alternativas para designar la realidad desde la perspectiva femenina); la inclusión de cambios que no tienen que ver con la versión original; la sustitución del masculino genérico por el femenino genérico o formas inclusivas; la inversión de elementos sexistas; la creación de parodia, etc. (2008, p. 294-295)

2.3. El ámbito académico: docentes y discentes

En cuanto a la representación de las mujeres en el ámbito académico, ya como docentes o discentes, las cifras que arroja el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Sistema Universitario Español, no se diferencian por titulaciones, pero sí por ramas de enseñanza. En este sentido, los Estudios de Traducción e Interpretación quedarían incluidos en la rama de Arte y Humanidades de los que se extraen las siguientes cifras y datos distribuidos por sexo⁷ (Imagen 3):

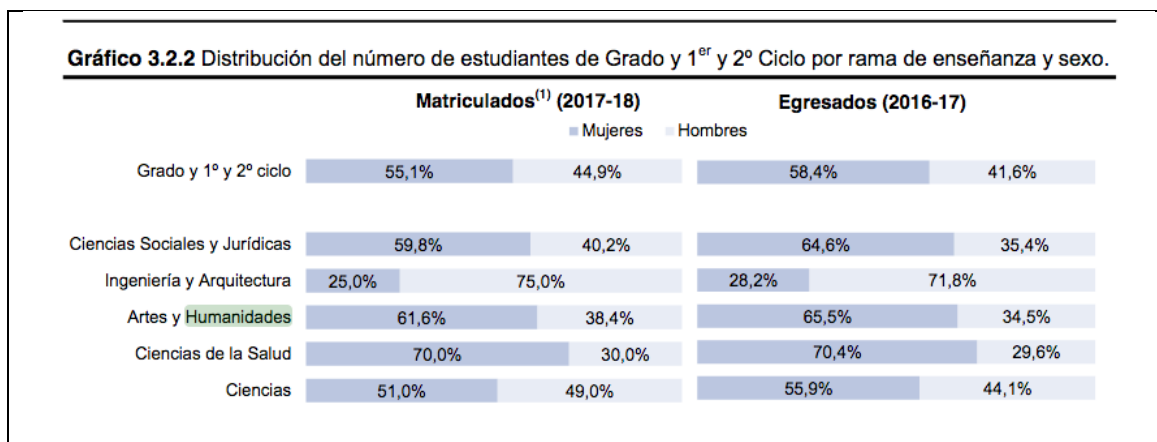


Imagen 3: Segregación por sexo del alumnado de Grado (Curso 2018-19)

En la imagen 3 se observa que el porcentaje del estudiantado en la rama de enseñanza de las Artes y Humanidades es más femenino (61,6%) que masculino (38,4%); lo mismo ocurre cuando concluyen sus carreras o egresados, con unos porcentajes similares siendo el 65,5% de mujeres las que obtienen sus grados académicos frente al 34,5% de hombres (2019, 27).

Respecto a la distribución por sexos del profesorado que imparte en Estudios de Traducción los

⁷ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades: curso 2018-19.

datos que ofrece el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades también se reparten por ramas de enseñanza. En este sentido, los porcentajes quedarían de la siguiente manera (Imagen 4):

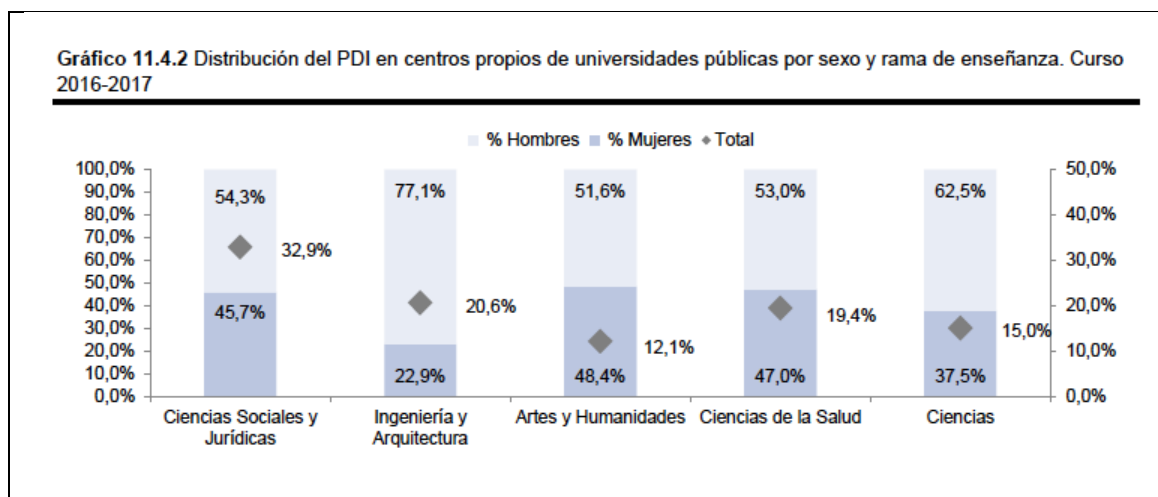


Imagen 4: Distribución por sexo y ramas de enseñanza del Sistema Universitario Español

Los porcentajes distinguen un predominio de profesores varones (51,6%) frente al profesorado femenino, con un 48,4%.

2.4. La mujer traductora en el presente y a lo largo de la Historia

En esta categoría se trata de recuperar el reconocimiento de las mujeres traductoras que cedieron sus méritos a parientes o amigos varones para que sus trabajos pudiesen ser reconocidos. como dice Olga Castro (2011, p. 110), lo que vendría a denominarse una historiografía feminista de la traducción. Existen miles de ejemplos entre los que podemos destacar las traducciones de Zenobia de Camprubí de la obra de Rabindranath Tagore atribuidas a su marido Juan Ramón Jiménez (como se cita en Romero López, 2015,195). O el caso de la traducción que hizo Margarita Nelken de la Metamorfosis de Kafka, publicada en dos partes en la Revista de Occidente, y atribuida a Jorge Luis Borges (Pestaña Castro, 1999).

3. Conclusiones

Este trabajo constituye ser una contribución más para destacar la visibilidad de las mujeres en el ámbito de la traducción, en todas sus facetas: como agentes traductoras, como pensadoras sobre el trasvase cultural e ideológico de un idioma a otro, por su interés en el estudio y e investigación de lo que ha representado y representa la mujer en una de las disciplinas más

antiguas y globalizadoras de la comunicación entre los pueblos.

Referencias bibliográficas

- Castro Vázquez, Olga (2008). Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista. *Lectora*, 14, 285-301.
- Castro Vázquez, Olga (2011). Traductoras gallegas del siglo XX: reescribiendo la historia de la traducción desde el género y la nación. *Monografías de Traducción e Interpretación*, 3, 107-130.
- Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad (17, mayo, 2019) Decreto 464/2019, de 14 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga. BOJA, 17 de mayo, 93, 129-200. Disponible en <https://www.uma.es/media/files/EstatutosUMA.pdf> (Consulta junio 2019).
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español: Publicación 2018-2019*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (11, agosto, 2018). Resolución de 3 de agosto de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional por la que se convocan 2.356 Becas de Colaboración en Departamentos universitarios para el curso académico 2018-2019 destinadas a alumnos que vayan a finalizar los estudios de Grado o que estén cursando primer curso de Másteres universitarios oficiales. BOE, 11, agosto, 2018, nº 194, pp. 51305-51306. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2018/08/11/pdfs/BOE-B-2018-40542.pdf> (Consulta junio 2019).
- Pestaña Castro, Cristina (1999) ¿Quién tradujo por primera vez “La Metamorfosis” de Franz Kafka al castellano? *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, 11. Disponible en: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero11/verwandl.html> (Consulta junio 2019).
- Romero López, Dolores (2015). Mujeres traductoras en la Edad de Plata (1868-1939): identidad moderna y *affidamento*. *Hermeneus*, 17, 179-207.
- Von Flotow, Louise (1991). Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 4 (2) 69-84.

**ABUSO SEXUAL INFANTIL Y FEMINICIDIO, UN PROYECTO DE
COORDINACIÓN EDUCATIVA
EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA¹**

**CHILD ABUSE AND FEMINICIDE. AN EDUCATIONAL COORDINATION
PROJECT
AT UNIVERSITY OF MÁLAGA**

Luisa María del Águila, Teresa Linde-Valenzuela Y Piedad Calvo León

1. Punto de partida: Educación y Arte como estrategias de cambio.

Las autoras de esta comunicación pertenecemos a los departamentos de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, y Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, desarrollamos nuestro trabajo en diversas titulaciones de grado y máster de la Facultad de Ciencias de la Educación y entendemos la Educación en general, y la Educación Artística en particular, como una poderosa estrategia para la transformación personal y social que tiene como finalidad la generación de:

sociedades más inclusivas, en las que la igualdad de oportunidades no sea una meta difícil de alcanzar sino la marca de un tiempo nuevo que parte de la toma de conciencia de todos y todas y de la confianza en el potencial que encierra “el nosotros” (...) ello lleva a la construcción de nuevas arquitecturas y geografías sociales en las que nacen discursos nuevos y se descubren miradas que dejan de ser invisibles. (Carnacea, 2012, p. 2)

Así, vivimos los procesos educativos y artísticos como una sucesión no lineal, entrelazada -y, en ocasiones, de apariencia contradictoria- de relaciones que nos remueven, nos trastocan, nos cambian. Son procesos que nos hacen mejores o, al menos, más libres. Esto implica, por un lado, reconocernos permeables a lo que suceda en clase -somos a la vez la profesora y una participante más- y, por otro, asumir la dimensión ética de la educación generando oportunidades reales para que el cambio pueda darse en cada grupo y en cada componente del mismo.

2. De lo vivencial a lo conceptual

Nuestro trabajo parte de lo vivencial e incorpora análisis de documentación -textual, artística, visual y audiovisual- relacionada con conceptos que surgen de las historias personales de

¹ Este proyecto fue posible gracias a la financiación recibida del Vicedecanato de Coordinación de las Enseñanzas y Calidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Málaga

quienes forman el grupo. Y, a partir del recuerdo -la marca- de nuestra historia, propiciamos “una construcción crítica de la experiencia, que requiere diálogo y debate, y un contraste intersubjetivo y plural” (Aguilar Ramos y Linde-Valenzuela, 2015, p. 95).

Somos amigos. *Me siento insegura*. Tú eres especial para mí. *No logro creer que no tuve la culpa*. ¿Quieres jugar? *Lo permití durante años*. Te va a gustar. *Fui una estúpida y no solo una vez*. No seas tonta. *Estoy hecha un lío*. Este es nuestro secreto. *Jamás lo he contado*. Tú también querías. *Me avergüenzo*. Lo disfrutaste. *Me doy asco*. Exageras. *Exagero*.

Esto nos permite, por un lado, dar relevancia al aprendizaje y, por otro, elaborar estructuras de saber coherentes con nuestra realidad personal y social. Es decir, generar sistemas de conocimiento consistentes con la persona y la sociedad que realmente somos (Rivas y Herrera, 2009), a menudo muy diferente a la sociedad simulada -y, por extensión, persona simulada- que el poder presenta a través de sus narrativas (Acaso, 2007; Baudrillard, 2014; Wachowski y Wachowski, 1999). Entendemos que así, a través del me “cuento para transformarme” que liga nuestras confesiones (Fernández-Inglés y Gutiérrez-Pérez, 2018, p. 7), se produce el cambio que pretendemos impulsar (Márquez, Prados y Padua, 2012).

Sin embargo, para que esto ocurra es imprescindible que el aula se conforme como un espacio de cuidado en el que el grupo se sepa competente para sostener las realidades que emerjan, sea cual sea su carácter. Un espacio de sororidad, capaz de dar cabida a formas diferentes de ser mujer u hombre. Un lugar donde poder mostrarnos, existir y sentir, sin temor a la burla o a la exclusión. Un espacio sin riesgo, sin juicio, sin humillación. Un espacio donde crecer junto a la otra, junto al otro, sea realmente posible. Y un espacio que tenga en cuenta que la Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía decreta que:

El tratamiento del currículo garantizará un desarrollo personal integral y en igualdad del alumnado, promoviendo la eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del género, contruidos según los patrones socioculturales de conducta asignados tradicionalmente en la cultura patriarcal a mujeres y hombres, contemplando la diversidad sexual y de modelos familiares. (art. 15.bis a)

A partir aquí comienzan a surgir historias personales de abuso psicológico, físico y sexual, la mayoría en alumnas, pero también en alumnos, que se repiten con una frecuencia que inicialmente parece insólita. Esto nos lleva a conceptualizar con más precisión los abusos y el contexto social en que se producen, a asumir que una parte importante de dichas vivencias son

compartidas por todas las mujeres de la clase y a iniciar una formación capaz de dar respuesta a las realidades emergentes.

Dicha formación se realiza de la mano de REDIME, asociación formada por supervivientes de abuso que se dedica a la prevención del abuso sexual, la rehabilitación de personas que han sufrido maltrato o fueron abusadas en su infancia y la capacitación de voluntariado capaz de afrontar ambos retos (REDIME, 2019).

3. El patriarcado, garante de los Abusos Sexuales Infantiles (ASI)

La sistematicidad del Abuso Sexual Infantil -en adelante, ASI- tiene su origen más allá de los contextos particulares donde se detecta. Según Garaventa:

no es posible imaginar que prácticas tan frecuentes y generalizadas puedan pensarse independientemente de la organización social. Tampoco es correcto pretender que quienes incurren en tales prácticas son prisioneros de la cultura, ya que hay un momento de definición subjetiva donde, con dolor o sin él, se escoge un camino. (2005, p. 105)

De este modo, los ASI se producen y reproducen en un contexto socio-político concreto, un sistema que propicia el abuso y se consolida con éste: el patriarcado (Mainá 2015). Este marco globalizado determina un acuerdo social tácito que establece derechos y obligaciones para cada persona en función de su edad, estatus, género, etnia, niveles económico y socio-educativo, etc. Si a nivel teórico el sistema aprueba y fomenta la libertad y la fraternidad, en la práctica opera de forma diametralmente opuesta mediante la coerción y la desigualdad generadas por el abuso de poder.

De hecho, los ASI no responden a una pulsión sexual de la persona adulta sobre la o el menor, sino a un deseo de control total -y en el caso de darse en el seno de la familia sobre las hijas y los hijos, una forma de manifestar quién tiene el poder en casa- reafirmando la propiedad privada del patriarca, dejando patente quién lo ostenta y quién o quiénes quedan en una posición de sometimiento y sumisión. En esta situación de abuso el victimario intenta llevar a la víctima a una posición de objeto, mediante la amenaza y la manipulación -aprovechando la desigualdad física, la coerción y/o la necesidad de afecto de las y los menores hacia figuras referentes-, para convencerla de que “el secreto” debe de ser guardado.

Con los avances en materia de igualdad de género, así como la concienciación y sensibilización feministas para el desarrollo social, el patriarcado ha pasado de mostrarse abiertamente autoritario a revestirse de sutilezas para invisibilizar sus violencias a través de “prácticas de

dominación y violencia masculina en la vida cotidiana, del orden de lo "micro", [...] de lo capilar, lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia” (Bonino, 1996, p. 3). Todo ello con la finalidad de mantener una jerarquía bien definida entre mujeres y hombres sustentada en el miedo y la desigualdad velada.

En las situaciones de ASI, la perversión de este sistema social de simulacro conduce a la revictimización de quienes sufren abusos, sin facilitarles los cuidados necesarios para superar los daños y, en demasiadas ocasiones, sin ni siquiera protegerles frente a sus agresores. La propia construcción política contribuye a la naturalización del abuso y, paradójicamente, la estrategia más potente para perpetuarlo es el silencio.

Tener conciencia de ello es fundamental para quienes somos -o serán en un futuro- profesionales de la educación: dado que la mayoría de casos se produce en el ámbito familiar o de confianza (Save the Children, 2001) en muchas ocasiones son maestros, profesoras, orientadores, educadoras y educadores sociales... las únicas personas a las que niñas, niños y jóvenes en situaciones de riesgo pueden acudir. Y si para tales profesionales los ASI siguen siendo tabú, no podrán ayudarles porque no tendrán ni el valor ni las herramientas para acercarse a su realidad.

4. I Jornada ASI y Femicidio

En el curso 2017/2018, la profesora del Águila, del Área de Didáctica de la Expresión Plástica, organiza la *I Jornada sobre Abuso Sexual Infantil y Femicidio*, que se desarrolla en noviembre de 2017 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Las ponentes pertenecen a la asociación REDIME y a Otras Nosotras, colectivo madrileño formado por Patricia Torres Cañada y Encina Villanueva Lorenzana, que trabaja en la visibilización de mujeres artistas y su imaginario artístico, generando espacios que facilitan “conexiones entre experiencias que vinculen arte, mujeres y feminismo” (Otras Nosotras 2019, p. 15).

La jornada, con más de 250 asistentes pertenecientes a diferentes titulaciones relacionadas con la Educación, contó con respaldo institucional y fue un punto de inflexión en el conocimiento de esta realidad en nuestro contexto, como evidencian tanto la valoración hecha por quienes asistieron, como el elevado número de casos que salieron a la luz a partir de las mismas, derivados a REDIME o a profesionales especializadas.

Su evaluación puso de manifiesto, entre otras cuestiones, la necesidad de:

- Prever -y minimizar- la posibilidad de que estudiantes que hubieran sufrido abusos dejaran de asistir al próximo encuentro por temor a encontrar el reflejo de su historia, tal y como

pusieron de manifiesto en tutoría o en la tarea asociada a la jornada una vez concluida, a la vez que consideraban que la decisión había sido errónea,

- ampliar su duración, y
- convertir la temática en un hilo de reflexión y acción permanentes, que pudiera recorrer de forma transversal nuestra tarea y la de todas y todos nuestros estudiantes a través de una línea de trabajo que permita que dicho alumnado, futuras y futuros profesionales de la educación formal (infantil, primaria, secundaria y postobligatoria), no formal e informal, se prepare en prevención de abusos y minoración de sus consecuencias.

5. II Jornadas ASI y Femicidio

Meses después, tras compartir en una reunión de coordinación de la titulación Educación Social la intención de desarrollar las II Jornadas, comienza a configurarse el equipo que las organizará al sumarse las profesoras Calvo León y Linde-Valenzuela, ambas del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Este encuentro da lugar al proyecto de coordinación docente “Abuso Sexual Infantil y Femicidio”. Las reuniones, organizadas para diseñar el evento, establecer estrategias de trabajo y repartir tareas suponen, por un lado, un contexto de sororidad donde se generan y fortalecen vínculos y, por otro, el inicio de una nueva línea de investigación en nuestra facultad: educación, género y relaciones de poder.

Como en la primera edición, se trabaja con la asociación REDIME en las causas, conceptualización, prevención y abordaje del ASI, y con Otras Nosotras en la definición y consecuencias de las diferentes formas de femicidio, y en las artistas y estrategias que lo afrontan, con los siguientes objetivos:

- Normalizar el abordaje académico de temas tabú que afectan a todos los contextos.
- Visibilizar realidades encubiertas por el patriarcado.
- Fomentar un posicionamiento personal e institucional activo y acorde a la legislación en cuestiones de género.
- Contribuir a una formación en igualdad de las y los futuros especialistas en educación.
- Sensibilizar a alumnado y profesorado de la importancia de dar respuesta al ASI.
- Estrechar las conexiones entre la universidad y realidades, contextos y asociaciones externas, para consolidar alianzas contra los abusos del patriarcado.
- Activar el cambio personal y comunitario a partir de la acción artística.

Todos ellos enmarcados en los ejes 1, 2 y 7 del II Plan de Igualdad de la Universidad de Málaga (Unidad de Igualdad, 2014). Partiendo de aquí, y teniendo en cuenta la evaluación de la primera, las II Jornadas introducen los siguientes cambios:

- Mayor duración, pasando de una a dos sesiones, con cuatro semanas de intervalo entre ambas.
- Una intervención previa en nuestras asignaturas, para evitar -o, al menos, minimizar- la posibilidad de que las personas que más puedan necesitar el encuentro decidan no asistir por temor a ver reflejada su propia historia.
- Una nueva intervención entre ambas sesiones, para socializar los aprendizajes y recoger las emociones, contradicciones, dudas... suscitadas en la primera.
- Una recogida de datos sobre prevalencia de situaciones de abuso entre quienes asisten a las jornadas a través de un cuestionario previo y posterior a las mismas, como parte de su evaluación y de una investigación sobre abusos en la comunidad universitaria.
- Se introducen talleres, tanto de concienciación y gestión del cambio de paradigma que soporta y oculta los abusos sexuales, como de creación artística contra las diferentes formas de feminicidio.
- Se incluye un ponente, superviviente y mediador en ASI, junto a las siete ponentes mujeres, para visibilizar las situaciones de abuso vividas por niños al entender que, a pesar de ser porcentualmente inferiores a las que afrontan las niñas (Cantón-Cortés y Cantón, 2015; Echeburúa y de Corral, 2006), también necesitan referentes.
- Se amplía la documentación que se hace llegar a alumnado y profesorado sobre ASI y feminicidio.
- Se diseña y pone en marcha un blog con formato de web desde el que se da visibilidad al proyecto y, por tanto, a la inclusión de su temática en un evento académico.

Las conferencias parten de una conceptualización del patriarcado y sus legados, y de la definición de abuso sexual -mucho más amplia de lo que habitualmente se entiende-, sus consecuencias -que afectan a todos los ámbitos de la vida adulta- y los mitos que los envuelven, que permiten la desprotección de las víctimas, la impunidad de los agresores y, en suma, la perpetuación del abuso. Antiguas víctimas, hoy supervivientes, narran su experiencia, las causas y consecuencias de su silencio, y el camino realizado para librarse de un lastre que les

ha acompañado durante muchos años, alterando en todos sus aspectos un recorrido vital que, sin el abuso, habría sido muy diferente.

Se plantean las claves que permiten la prevención, compartiendo contenidos, metodologías y experiencias en los Talleres para la Vida que REDIME desarrolla en colegios e institutos, con grupos que van desde la educación infantil hasta el bachillerato, y se deconstruyen y reconstruyen, de forma participativa, los escenarios sociales que dan pie a los abusos y a su perpetuación en una sociedad patriarcal que protege a los abusadores y despliega un silencio cómplice que revictimiza a niñas, niños y adolescentes, cargándoles con una culpa que no les corresponde.

En la segunda jornada se aborda el concepto de feminicidio, se diseccionan algunas de las violencias que las mujeres sufrimos por el hecho de serlo y se plantean las respuestas que las artistas presentan -y representan- mediante sus obras, con clara intención política. Mujeres como Regina José Galindo, Ambra Polidori, Lorena Wolfer, Mayra Martel, Pilar Albarracín y muchas otras que, con su trabajo, apelan directamente a un público partícipe -y, por tanto, cómplice- de dichas violencias y muestran “lo que es o podría ser la vida” (Smorti, 2001, p. 30), al denunciar feminicidios tristemente famosos o bochornosamente ocultos. Se plantean también trabajos que, más allá de la denuncia:

generan espacios capaces de contrarrestar la dureza de un mundo que nos invisibiliza o reviste de cualidades extrañas y rara vez elegidas. A través de estrategias a veces consideradas puramente femeninas y otras vedadas a las mujeres, las artistas encuentran caminos para no doblegarse al sistema jerarquizado de la cultura patriarcal, ocupar un lugar propio e intervenir en lo que somos y queremos ser (Gómez, 2019, p. 3).

En los talleres, las y los participantes se unen para generar procesos artísticos comunes que, a través de esa “conjunción insólita de elementos tangibles e intangibles -formato, materiales, dimensiones, composición...-, que convergen en un todo único y premeditado” (Gómez y Vaquero, 2015, p. 395) que llamamos obra de arte, denuncian las formas de feminicidio que sienten más incrustadas en su vivir, re-vivenciándolas desde una re-conceptualización más consciente -y, también por ello, más dolorosa-, y dando lugar a obras radicalmente actuales que, a pesar de haber nacido como efímeras, persistieron durante semanas en el hall de nuestra facultad, a modo de denuncia pública y compartida en el espacio más transitado de la comunidad educativa de la que formamos parte. Partiendo de la amplitud del impacto y atendiendo a los objetivos planteados, las jornadas supusieron:

- Normalizar el afrontamiento académico de temas tabú que en nuestra sociedad afectan a todos los contextos, como evidencia el propio hecho de recibir ayuda de la Universidad para poder realizarlas, la inauguración institucional de la misma a cargo de la Subdelegada de Igualdad y Acción Social, y la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, la motivación e implicación de quienes asistieron en dinámicas y espacios de puesta en común, y la apertura hacia la temática observada en los grupos que participaron con sus docentes.
- Visibilizar realidades encubiertas por el patriarcado, con enfoques especializados, realistas y orientados al cambio, como pone de manifiesto tanto la calidad de las acciones, como la documentación que, elaborada por la coordinación a partir de los materiales sugeridos por las ponentes, se distribuyó entre quienes asistieron a la jornada y se entregó a todo el profesorado que lo solicitó.
- Fomentar un posicionamiento personal e institucional activo y acorde a la legislación en cuestiones de género, como evidencian las reflexiones del alumnado a partir de la jornada.
- Contribuir a una formación en igualdad de las y los futuros especialistas en educación, considerando la relevancia de estas profesiones para el cambio social. Muchas de las personas asistentes eran educadoras y educadores en formación, tanto de los grados de Educación Primaria e Infantil como de Educación Social, además de estudiantes de doctorado, de otras titulaciones (psicología, criminología, etc.) y profesionales de diversas áreas (medicina, psicología, derecho, educación).
- Sensibilizar a alumnado y profesorado de la importancia de dar respuesta al ASI mediante talleres que, a través de la socialización de los propios conocimientos y vivencias, favorecieron la interiorización del cambio. Algunas de las asistentes compartieron con las profesoras que su participación en las dinámicas les había supuesto entender que ellas también habían sido abusadas.
- Aumentar el número de profesoras participantes. A diferencia de la edición anterior, este curso hemos sido tres las responsables en la organización, además de la implicación de más docentes en el proyecto de coordinación.
- Estrechar las conexiones entre la universidad y realidades, contextos y asociaciones externas, con el fin de consolidar alianzas contra los abusos del patriarcado, como refleja la presencia de asociaciones especializadas, las conexiones que se establecieron a partir

de la jornada y la voluntad de continuar estrechando lazos para acciones futuras. De hecho, ya están en preparación las III Jornadas, a las que han confirmado su asistencia importantes ponentes.

- Activar el cambio personal y comunitario a partir de la acción artística, un objetivo difícil de cuantificar a corto plazo pero que se ve reflejado en el giro de los debates en clase, en las conexiones que el alumnado establece entre obra, vivencia, patriarcado y abusos de poder en sus diferentes formas y en la implicación y solicitud de asesoramiento especializado para casos en su entorno.

6. Conclusiones. La transformación

Este proyecto es importante para nosotras. Lo iniciamos o nos unimos a él, en primer lugar, porque hace visible algo que hasta la I Jornada estuvo invisibilizado (al menos de forma transversal) en la academia, un tema que no puede seguir siendo tabú porque el secreto lo perpetúa (Erro, 2018). En segundo lugar, porque sensibiliza tanto a alumnado como a profesorado en la necesidad de abordar esta realidad. Y, sobre todo, porque nos dota de estrategias para prevenir y detectar los abusos, y para intervenir de modo eficaz cuando suceden. Este proyecto es importante para nosotras porque transforma realidades personales y sociales, actuales y futuras.

Las palabras que inician el apartado 2. *De lo vivencial a lo conceptual* han sido recogidas en diferentes textos escritos en nuestras asignaturas, en las que la elaboración de relatos biográficos o de obra artística a partir de la vivencia son tareas clave. En muchos de estos trabajos el alumnado comparte, junto a aspectos escolares, vivencias personales y situaciones de abuso sufridas en diferentes contextos. Reconocer dichas situaciones, mirarlas de frente y asumir su realidad, es la condición sine qua non para su transformación. Y justamente eso, la transformación, es la finalidad de estas jornadas, y de todas y cada una de las acciones que propician nuestras clases.

Referencias bibliográficas

Acaso, María. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas: Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.

- Aguilar Ramos, María del Carmen y Linde-Valenzuela, Teresa (2015). Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje. *Revista Educativa Hekademos*, 17, 93-103. Disponible en: <http://bit.ly/2V4o75m> (Consulta 10 febrero 2019).
- Baudrillard, Jean. (2014). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bonino Méndez, Luis. (1996). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. En: *Primeras Jornadas de género en la sociedad actual*. Valencia: Generalitat Valenciana, 25-45.
- Bosch Fiol, Esperanza, Ferrer Pérez, Victoria Aurora, García Buades, M. Esther, Ramis Palmer, M. Carmen, Mas Tous, M. Carmen, Navarro Guzmán, Capilla y Torrens Espinosa, Gema. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Universidad de les Illes Balears. Disponible en: <http://bit.ly/2V6SQyD> (Consulta 10 enero 2019).
- Carnacea Cruz, María Ángeles. (2012). Arte para la transformación social: desde y hacia la comunidad. En: Santos Sánchez-Guzmán, Eva y Coll Espinosa, Francisco Jesús (Coords.) *I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia*, 2-19. Disponible en: <http://bit.ly/2UEdNS9> (Consulta 16 abril 2019).
- Cantón-Cortés, David y Cortés, María Rosario (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. *Anales de Psicología*, 31, 552-561. Disponible en: <http://bit.ly/2UngUsL> (Consulta 13 marzo 2019).
- Echeburúa, Enrique y De Corral, Paz. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 43-44, 75-82. Disponible en: <http://bit.ly/2KNEcsf> (Consulta 22 enero 2019).
- Erro Pérez, Javier. (2017). Guardar el secreto. Abuso sexual infantil y salud mental. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 10, 379-393. Disponible en: DOI: <https://dx.doi.org/10.7203/KAM.10.10565> (Consulta 17 abril 2019).
- Fernández-Inglés, Soledad y Gutiérrez-Pérez, Rosario (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMEc. *Tercio Creciente*, 14, 7-16. Disponible en: DOI: <https://dx.doi.org/10.17561 rtc.n14.1> (Consulta 12 abril 2019).
- Garaventa, Jorge (2005). Los malos tratos y los abusos sexuales contra niños, niñas y adolescentes. En: Giberti, Eva (Ed.) *Abuso sexual y malos tratos contra niños, niñas y adolescentes. Perspectivas psicológicas y sociales*. Buenos Aires: Espacio editorial, 103-134.
- Gómez del Águila, Luisa María (2019). *II Jornadas ASI y Femicidio (programa)*. Málaga: Universidad.
- Gómez del Águila, Luisa María y Vaquero-Cañestro, Carmen (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400. Disponible en: <http://bit.ly/2UsxUhi> (Consulta 10 enero 2019).
- Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*,

- 199, de 15 de octubre de 2018. Disponible en: <http://bit.ly/2KIdot7> (Consulta 10 enero 2019).
- Mainá, Álvaro (2015). *Abuso Sexual Infantil Intra-Familiar en un sistema que sistematiza el abuso: ¿naturalización de lo impensable?* Trabajo Fin de Grado. Universidad de la República, Uruguay. Disponible en: <http://bit.ly/2VQeWCC> (Consulta 10 enero 2019).
- Márquez García, María Jesús, Prados Megías, Esther y Padua Arcos, Daniela (2012). El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo. En: Lopes, Amélia , Hernández, Fernando,. Sancho. Juana M y Rivas, José Ignacio (Coords.) *Histórias de Vida em Educação. A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. 241-249. Disponible en: <http://bit.ly/2GtZC9E> (Consulta 15 abril 2019).
- Otras nosotras (2019). *Nosotras* [Blog]. Disponible en: <http://www.otrasnosotras.org/> (Consulta 24 febr 2019).
- REDIME Asociación. (2019). *¿Quiénes somos?* [Página Web]. Disponible en: <https://redime.net/> (Consulta 23 febrero 2019).
- Rivas, José Ignacio y Herrera Pastor, David. (2009). *Voz y Educación. La Narrativa como Enfoque de Interpretación de la Realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Save the Children (2001). *Abuso sexual infantil: Manual de formación para profesionales*. Madrid: Save the Children. Disponible en: <http://bit.ly/2Pe9l6B> (Consulta 23 febrero 2021).
- Silver, Joel (productor) y Wachowski, Lana y Wachowski, Lilly (directoras). (1999) *Matrix*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros.
- Smorti, Andrea (2001). *El pensamiento narrativo: construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum.
- Unidad de Igualdad. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. (2014). En: *II Plan de Igualdad de Género en la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad. Disponible en: <http://bit.ly/2IIUL5E> (Consulta 10 diciembre 2018)

RED INTERDISCIPLINAR CON ENFOQUE FEMINISTA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

FEMINIST INTERDISCIPLINARY NETWORK ON TEACHER TRAINING

María Teresa Sánchez Compañá, Cristina Sánchez Cruzado, Carmen Rosa García Ruiz y Carolina Martín Gámez

1. Introducción

La educación es esencialmente un proceso social y, en consecuencia, una educación científico-matemática también debe contener en su núcleo la suposición de que es un proceso social. Esta afirmación parece trivial, pero la naturaleza social, humana y esencialmente interpersonal de la educación se suele ignorar por las prisas en adquirir técnicas matemáticas y por el deseo de lograr una educación científico-matemática “eficiente” (Bishop, 1999).

Aunque también es cierto que usualmente, desde una perspectiva educativa se ha considerado que determinadas formas de actividad matemática y científica favorecen el desarrollo y la adquisición de capacidades, principalmente cognitivas, muy generales; de ahí el interés formativo de su enseñanza. La práctica totalidad de los currículos de matemáticas y ciencias valoran esta enseñanza por el carácter formativo. Sin embargo, los valores formativos asociados a las matemáticas y las ciencias no se agotan en los aspectos cognitivos ya que, como actividad humana global, están conectadas con normas y valores y también están vinculadas con el campo afectivo (Rico, 1990).

Sin embargo, el carácter formativo, suele estar olvidado en los procesos de enseñanza-aprendizaje aun siendo tan necesario para poder ofrecer una completa formación a la ciudadanía del siglo XXI. (Duarte, Sánchez-Compañá, Arnal & Sánchez-Cruzado, 2018).

2. Justificación

Las profesoras que componen la red que se presenta, vienen apostando desde hace mucho tiempo por una docencia de calidad, que permita al profesorado en formación desarrollar una serie de competencias, con las que poder dar respuesta a las necesidades que tiene la sociedad del siglo XXI. Es decir, qué formación es necesaria, para tener una ciudadanía que se adapte a los cambios que tan rápidamente se están produciendo, una ciudadanía autónoma, preparada para aprender a aprender.

Una sociedad que reciba una formación completa, no solo a nivel instrumental, sino también formativo y funcional. En este sentido, se pretende que lo que se va a aprender en la ESCUELA

sirva para algo, además de aportarles instrumentos, que les permitan dar respuesta a las diferentes situaciones problemáticas a las que se tengan que enfrentar en su vida, los forme como personas intelectual, social y moralmente autónomas. Una formación que les permita desarrollar atributos, como el ser personas críticas, flexibles, respetuosas con otras personas y con el medio ambiente, entre otros.

De todos esos aspectos, hemos advertido que destaca una debilidad común, y son las diferencias sociales debidas al género. Pese a que se ha avanzado bastante, todavía nos queda mucho camino por andar. Nos referimos a hacer conscientes, desde nuestra posición de docentes, de cómo, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, la brecha existente debida a razones de género se puede reducir y con un poco de conciencia social fuera de las escuelas, incluso podrían llegar a desaparecer. Es por ello por lo que, desde hace varios años, en nuestras aulas defendemos la igualdad de género como uno de nuestros propósitos, y lo hacemos de forma transversal e interdisciplinar, desde distintas áreas de conocimiento.

Mediante esta red de trabajo pretendemos dar coherencia y robustez a nuestro proyecto educativo. Nuestro deseo es formalizar una red de trabajo sólida, que se sostenga y tenga continuidad a lo largo del tiempo. Para precisar y concretar esta iniciativa innovadora, en la que creemos firmemente, nos planteamos alcanzar los objetivos que se han presentado en el resumen.

3. Contexto y experiencia

Las cuatro profesoras que componemos la red, llevamos a cabo nuestra labor docente con profesorado en formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, concretamente unas 360 alumnas y alumnos que cursan:

- a) El “Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”. Este Máster representa una titulación de postgrado que aporta la formación pedagógica y didáctica, tanto general como específica, que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Su realización, representa un requisito imprescindible para acceder a los cuerpos docentes correspondientes. Y la experiencia se lleva a cabo en la asignatura de “Innovación Docente e iniciación a la Investigación Educativa” en las especialidades de Ciencias Sociales y Matemáticas.

- b) En la titulación del “Grado en Educación Primaria”. El Grado en Educación Primaria da la formación necesaria para que los futuros profesionales se encarguen de la educación de los niños/as en la etapa de 6 a 12 años. Las asignaturas en las que se pone en práctica la red son; “Didáctica de la Aritmética”, asignatura de 9 créditos que se cursa en el primer cuatrimestre de segundo curso, en el grupo B, y “Didáctica de la Medida”, de 6 créditos, que se cursa en segundo cuatrimestre de cuarto curso.
- c) En la titulación del “Grado en Educación Infantil”. Este grado, por su parte, posibilita formar docentes que trabajarán con niñas/os en la etapa de 3 a 6 años. Concretamente se desarrolla en la asignatura de “Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza”, asignatura de 8 créditos, que se cursa en segundo semestre de tercer curso.

Se trabajará de forma transversal, por un lado, las asignaturas del máster de secundaria, y por otro las de primaria e infantil. En general, se pretende que el alumnado tome conciencia sobre la necesidad de adoptar un enfoque social en el aula, siempre desde una perspectiva interdisciplinaria y feminista. A la vez que se potencia un aprendizaje autónomo y cooperativo, a través de las habilidades y destrezas que generan diferentes metodologías como el “Aula Invertida”, o los “Proyectos Integrados”. Lo que les puede llevar a desarrollar competencias profesionales que les permitan ser docentes reflexivos, creativos, comprometidos y respetuosos, de manera que sepan responder a las exigencias de la sociedad cambiante y plural en la que vivimos, valiéndose de diferentes entornos de aprendizaje, metodologías y recursos didácticos.

Referencias bibliográficas

- Bishop, Alan J. (1999). “Enculturación Matemática. La Educación Matemática desde una perspectiva cultural” Barcelona: Paidós.
- Duarte, Isabel, Sánchez, María Teresa, Arnal, Mónica y Sánchez, Cristina (2018). A curricular approach to develop autonomies from the mathematics and scientific education. En: *Conference proceedings. New perspectives in science education 7th edition*. Padova, Italy: Pixel; Libreriauniversitaria.it Edizioni, 236-239.
- Rico, Luis (1990). Diseño curricular en Educación Matemática: Una perspectiva actual. En: Linares Salvador y Sánchez, Victoria (Eds.) En: *Teoría y práctica en Educación Matemática Didáctica*. Sevilla: Alfar, 1-33.

LAS POLÍTICAS DE SEGURIDAD BASADAS EN EL ENFOQUE DE GÉNERO

SECURITY POLICIES BASED ON THE GENDER APPROACH

María Izco Rincón

Introducción

Se presenta en las siguientes páginas una de las unidades temáticas impartidas dentro de la asignatura de “Políticas de Seguridad Pública y Privada” del cuarto curso del Grado en Criminología en la Universidad de Málaga. El principal objetivo que se persigue en esta unidad es dar a conocer el modo en el que el enfoque de género puede y debe encuadrarse en el ámbito de la creación, aplicación y evaluación de las Políticas de Seguridad. En la investigación que aquí se expone se desarrolla la explicación ofrecida a los alumnos de cuarto curso a lo largo de esta unidad temática. En primer lugar, se lleva a cabo una conceptualización del enfoque de género y cuál es el modo en el que este se relaciona con la seguridad. En segundo lugar, se desarrolla la manera en que las decisiones en torno a la seguridad no han tenido en cuenta, tradicionalmente, las diferencias de género al haber dejado al margen las distintas necesidades del colectivo de hombres y mujeres. Se plantea también cuáles son los elementos que deben definir cualquier política pública de seguridad con enfoque de género y dónde se sitúan los antecedentes de esta relación entre ambos elementos. En último lugar, se establecen cuáles son las dos líneas de trabajo que han tomado las estrategias de seguridad en relación con la mujer en España. Por una parte, se analizan y detallan algunas estrategias dirigidas a la promoción de la seguridad de la mujer en el espacio público. Por otra, algunas de las estrategias encaminadas hacia la reducción y eliminación de la violencia de género, es decir, acciones dirigidas a garantizar la seguridad de la mujer en el ámbito privado, lugar en el que esta es también victimizada.

1. El enfoque de género y su escaso protagonismo en el ámbito de la seguridad

En primer lugar, es indispensable partir de una adecuada conceptualización del enfoque de género. Desde el enfoque de género se divisan las similitudes y diferencias en los roles y responsabilidades entre mujeres y hombres en función de los patrones de comportamiento esperados para cada colectivo. Estos roles, generalmente, son específicos para un área y tiempo concretos, de forma que los roles de género varían según el contexto específico y el paso del tiempo (Gierycz, 2001, p. 27). El enfoque de género se puede definir como “un instrumento de

análisis de la realidad social que permite realizar un proceso estratégico de valoración y análisis de las implicaciones para las mujeres y para los hombres de cualquier acción que se planifique. Es decir, es una categoría de análisis (teórica y metodológica) desde la cual se consideran, con especial cuidado, los intereses y las necesidades específicas de hombres y mujeres” (Aguilar, 2009, p. 20).

En primer lugar, el empleo de este enfoque permitiría considerar cuáles son las diferencias en lo referente a los efectos que determinadas acciones tienen sobre hombres y mujeres. Permitiría, además, la adopción de decisiones atendiendo a las necesidades y demandas específicas para cada uno de los géneros, así como la atención constante a los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre hombres y mujeres en el ámbito de las políticas de seguridad, en este caso. Desde un enfoque de género, las mujeres y los hombres tienen capacidad para definir cuáles son las prioridades, las políticas y las estrategias necesarias en lo referente a la seguridad (Aguilar, 2009, p. 21).

No obstante, es importante resaltar que la perspectiva de género no pretende, ni debe equipararse únicamente a la perspectiva de la mujer. La perspectiva o enfoque de género permite reconocer las desigualdades existentes entre hombres y mujeres y cómo estas provocan un impacto en el acceso a los derechos como ciudadanos y ciudadanas.

Por el contrario, el enfoque de género garantiza la observancia sistemática del impacto que las distintas políticas, prácticas y leyes tienen sobre los hombres, sobre las mujeres y sobre las relaciones que entre ambos colectivos se establecen. Además, desde el uso de una perspectiva de género se logra visibilizar lo que, hasta el momento, se encontraba oculto: necesidades, abusos o victimizaciones que padecen las mujeres por el mero hecho de serlo y la puesta en primera plana de los efectos discriminatorios que la asunción de roles y las oportunidades otorgadas a cada colectivo provocan (Naredo y Praxágora Cooperativa, pp. 5 y 6).

En palabras de Dorota Gierycz “el análisis de género como parte de la aplicación de una perspectiva de género mueve el análisis más allá de un enfoque en las mujeres como un grupo aislado, y a la consideración de un problema y su relación con hombres y mujeres. Un enfoque de este tipo permite que las ventajas y desventajas experimentadas por cualquiera de los grupos puedan hacerse visibles y que se tomen medidas para abordar las desventajas con miras a prevenirlas o eliminarlas y corregirlas”¹ (Gierycz, 2001, p. 27).

¹ En las conclusiones 1997/2, de julio de 1997, acordadas por el Consejo Económico y Social de la ONU se definió la incorporación de la perspectiva de género como aquel proceso para evaluar cuáles son las

A pesar de la amplitud del término de seguridad y de su naturaleza inclusiva, lo cierto es que la perspectiva de género suele no verse atendida, generando una comprensión y conceptualización parcial del término (Hudson, 2005, p. 157). La seguridad como derecho fundamental ha sido entendido tradicionalmente como un bien objetivo para el conjunto de la ciudadanía, habiéndose hecho frente a los problemas securitarios a través de acciones y políticas de carácter neutro con respecto al género.

No ha sido, sino con el paso del tiempo, cuando se ha recalcado la importancia que la socialización de género tiene sobre las percepciones y experiencias vividas en relación con la seguridad, poniéndose de manifiesto las importantes consecuencias que el empleo de políticas neutras tiene sobre la invisibilización y desatención de las necesidades de las mujeres como colectivo (Naredo y Praxágora Cooperativa, 2010, p. 3).

Esta vinculación entre género y seguridad se ha producido de modo reciente. Los estudios sobre seguridad no han tenido en cuenta, hasta el momento, la cuestión de género, de la misma manera que los estudios sobre género apenas han planteado la cuestión de la seguridad (Gomáriz y García, 2003, p.1; Londoño, 2010, p. 55). Además, las escasas investigaciones en esta materia han venido presentando algunos problemas de carácter teórico y metodológico. Generalmente, la cuestión de género aparece como un mero apéndice en el asunto de la seguridad, no logrando alcanzar un cierto acoplamiento entre ambos elementos. De otra parte, resulta ciertamente complicada la aplicación y puesta en marcha de los cambios y mejoras que en este tipo de producciones se proponen (Gomáriz y García, 2003, p. 2; Londoño, 2010, p. 56).

2. Las políticas de seguridad y su relación con el género.

En lo que refiere a las políticas públicas que han tratado de atender a la inseguridad del colectivo femenino, lo cierto es que estas lo han hecho, tradicionalmente, desde tres puntos de vista principales. En primer lugar, desde una concepción asistencialista, en la que ha primado la creación de servicios e instituciones para atender a las víctimas de violencia, dejando de lado la elaboración de estrategias y recursos que procuren su prevención y garanticen el derecho de las mujeres a vivir en un entorno pacífico. En segundo lugar, se ha determinado una concepción victimista, en la que las mujeres han sido tratadas como meras víctimas convirtiéndose en objeto de recomendaciones, consejos y advertencias que les conducían a limitar sus movimientos en la ciudad para garantizar su propia seguridad. Por el contrario, resulta imprescindible considerar

implicaciones que cualquier acción planificada, incluida la legislación, las políticas o programas, tiene sobre hombres y mujeres.

a las mujeres como ciudadanas libres, capaces de decidir sobre su propia seguridad, siendo el Estado quien debe establecer las condiciones necesarias para eliminar las causas de la inseguridad y el miedo. En tercer lugar, se ha venido empleando una concepción principalmente delegativa, desde la que se ha favorecido la creación de organismos específicos y con personal capacitado para atender a las mujeres víctimas con el fin de eludir una posible victimización secundaria tras la denuncia (Rainero, Rodigou y Pérez, 2005, pp. 24-25).

Es preciso atender al concepto de seguridad ciudadana, definido como “la condición personal, tanto subjetiva como objetiva, de encontrarse libre de violencia o despojo intencional por parte de otros” (PNUD, 2005, p. 35) y que puede obtenerse en un Estado social de derecho (De la Cruz, 2008, p. 208). No es posible aislar este concepto de seguridad del conflicto social que deriva de la dinámica de relación entre los grupos humanos. Por ello, la cuestión de la seguridad se relaciona con las teorías de abuso de poder y, en este sentido, las demandas de seguridad conllevan el cese de alguna de esas formas de abuso de poder (Laub, 2007, p. 68).

El concepto de seguridad ciudadana se ha asentado en torno a cuatro importantes decisiones. En primer lugar, se ha tomado como sujeto objeto de protección al “ciudadano tipo”, centrándose sobre este todas las acciones y políticas aplicadas en el ámbito de la seguridad. Este “ciudadano tipo” corresponde con el “hombre-proletario”, y ha venido determinado en función del sistema sociopolítico y económico dominante, no viéndose, por tanto, atendidas las necesidades en el ámbito de la seguridad de todos aquellos ciudadanos y ciudadanas que no encajan en ese perfil.

La segunda decisión en relación con el término de seguridad pública ciudadana ha sido la compartimentalización de los espacios, distinguiendo de manera nítida entre el espacio público, entendido como potencialmente peligroso y, por tanto, lugar en el que deben incidir todas las acciones destinadas a la seguridad; y el espacio privado, entendido como referente de seguridad, quedando, por tanto, excluido de toda necesidad de acción protectora (De la Cruz, 2008, p. 212; Naredo, 2009, p. 68). Por lo general, el concepto de seguridad ciudadana ha venido equiparado exclusivamente a la idea de seguridad en el espacio público (Segovia, 2007, p. 147)

La tercera decisión ha llevado a identificar a los grupos sociales considerados generalmente como fuente de peligro. Además, se ha señalado a aquellos grupos más desfavorecidos desde un punto de vista social y económico.

La cuarta decisión ha consistido en la medición de los niveles de inseguridad ciudadana a través de la delincuencia oficial, es decir, a partir de las estadísticas oficiales de criminalidad. Ocultando con ello la importantísima cifra negra delictiva.

Estas cuatro decisiones han provocado que las necesidades de seguridad del colectivo de mujeres, así como de aquellos hombres que no encajan dentro de la idea de “ciudadano tipo” no se hayan visto atendidas.

Siguiendo a Naredo, cabe afirmar que las políticas de seguridad ciudadana han sido y son, principalmente, políticas neutras que tratan de atender de manera única a las necesidades de la ciudadanía, dejando a un lado las necesidades de seguridad de los distintos colectivos, entre ellos el colectivo de mujeres. Mientras que las políticas públicas han centrado la atención en el espacio público y en la necesidad de intervención sobre la delincuencia callejera, se han desenfocado los principales espacios y relaciones donde la mujer ve ciertamente comprometida su seguridad. Las personas que establecen relaciones de abuso y opresión hacia la mujer, generalmente, se encuentran dentro del entorno de la misma, no correspondiendo con el perfil catalogado como “peligroso” o fuente de peligro según la decisión antes mencionada en materia de seguridad (Naredo, 2009, pp.68-69). Las fuentes de peligro que afectan a las mujeres se hallan dentro del continuo comprendido entre la vida social y la vida familiar.

Es imprescindible que el enfoque de espacio privado como seguro y espacio público como inseguro sea superado para hacer frente a la realidad de que las mujeres se enfrentan a diversas relaciones que constituyen fuentes de inseguridad, y que se estas se establecen tanto en el ámbito público como en el ámbito privado (Naredo, 2009, p. 72; Londoño, 2010, p. 58). La violencia en el ámbito del hogar genera miedos que finalmente acaban por verse trasladados al espacio público (Laub, 2007, p.71; De la Cruz, 2008, p. 212).

La mayor parte de las encuestas de victimización e investigaciones sobre el miedo al delito han permitido concluir que la percepción de inseguridad en las mujeres es muy superior con respecto a la de los hombres, bien sea en el ámbito del hogar, en el lugar de trabajo o en la ciudad. Las explicaciones feministas han considerado este mayor grado de miedo a la victimización como consecuencia directa de la opresión de género, además, de considerarlo como un mecanismo de control de la vida de las mujeres. (Pain, 2001, p. 903; Dammert, 2007, p. 90).

Las estadísticas oficiales sobre delincuencia permiten poner de manifiesto que, a pesar de esta mayor percepción de inseguridad en el colectivo de mujeres, estas son menos victimizadas en el espacio público que los hombres (Naredo, 2009, p.70). Para lograr la comprensión de este fenómeno, es necesario centrar la atención en el diferente proceso de socialización al que se enfrentan hombres y mujeres (Naredo y Praxágora Cooperativa, p.6). La socialización de género es un proceso de diferenciación mediante el cual los hombres y las mujeres interiorizan

las pautas socioculturales que deben seguir. A través de él se desarrolla la identidad personal y los individuos aprenden el género que les corresponde, así como las normas que a él aparecen asociadas (Aguilar, 2009, p. 21). Hombres y mujeres aprenden durante este proceso a relacionarse con terceras personas y con el entorno de forma distinta, siendo las consecuencias de estas diferencias decisivas en la percepción que cada uno de los colectivos tiene sobre la seguridad (Naredo y Praxágora Cooperativa, p.6). Esta construcción social hace que las mujeres sean percibidas como más inseguras y débiles que los hombres, llegando incluso algunos autores a definir el proceso como un proceso de “socialización victimizante”, ya que, desde niña, se enseña a la mujer a tener precaución y a situarse en una posición de alerta ante determinados peligros (Aguilar, 2009, p. 21). No es sino durante este proceso socializador cuando se lleva a cabo la “creación” del miedo (Naredo, 2009, pp.70-71).

Esta idea ha sido defendida desde la perspectiva del paradigma simbólico, en el que se sugiere que estos mayores niveles de miedo en la mujer son consecuencia de las definiciones tradicionales del género, donde, desde una perspectiva cultural, se espera que esta sea más vulnerable y el hombre, por el contrario, no sea temeroso e incluso sea agresivo (Hollander, 2001, p.84) y asuma una mayor cantidad de riesgos (Tulloch, 2000, p. 453). Desde esta perspectiva puede explicarse la mayor participación delictiva del hombre, las mayores tasas de victimización en este y la mayor percepción de inseguridad en el colectivo de mujeres (Tulloch, 2000).

De todo lo anterior, puede derivarse que las políticas de seguridad asentadas sobre la base del enfoque de género no deben desvincularse del componente subjetivo de la seguridad ni aislarla de las fuentes objetivas de inseguridad (Naredo, 2009, pp.71). Por otra parte, las políticas de seguridad deben partir de que las principales fuentes de inseguridad se hallan tanto en el espacio público como en el espacio privado, y, además, deben considerar que existen una serie de relaciones de opresión sobre la mujer que, sin ser delictivas, favorecen en ella la percepción de inseguridad (Naredo, 2009, p. 71). Desde el enfoque de género, además, puede obtenerse información sobre esferas que no se restringen a la violencia que tradicionalmente el hombre ha ejercido sobre la mujer, y que permiten entender cómo determinadas construcciones sociales de género influyen de modo determinante en la adopción de comportamientos violentos, en el desarrollo de prácticas de exposición a ellos, y en el modo en que hombres y mujeres se sitúan en relación con la comisión de delitos (De la Cruz, 2007, p. 207).

El miedo al delito y la inseguridad provocan, y así ha sido ampliamente comprobado, que las mujeres lleven a cabo diferentes estrategias de afrontamiento del delito (Pain, 2001, p. 903),

entre ellas se encuentra el aprendizaje de formas de autoprotección y la reducción de la exposición a las fuentes de riesgo. Algunas de las consecuencias que este miedo e inseguridad en el colectivo femenino tiene han sido desarrolladas por el *Comité action femmes et sécurité urbaine*² (CAFSU) (Naredo, 2009, p. 71):

- “Miedo de circular libremente a cualquier hora.
- Restricción de la movilidad.
- Obstáculos a la participación en la vida social: actividades físicas y de esparcimiento, estudios, trabajo, activismo social o político.
 - Dependencia de la protección (de un hombre real o virtual) o de aparatos (alarmas, etc.)
 - Falta de confianza en sí, falta de autonomía.
 - Limitaciones en su libre albedrío (impedimento de realizar actividades de tarde o noche)
 - Percepción de un mundo exterior amenazados y peligroso (desconfianza)
 - Aislamiento (particularmente de las mujeres de edad).
 - Efectos sobre la salud física y psicológica: estrés, consumo de ansiolíticos (mucho más importante en las mujeres).
- Transmisión del sentimiento de inseguridad a las niñas y a otras mujeres.
- Desarrollo de estrategias para protegerse o para eludir el peligro que lleva a un mayor aislamiento.
 - Sentimiento de responsabilidad (“¿Acaso acato todas las consignas de seguridad?” “¿Cómo vestirme, comportarme?”) y de culpabilidad ante un incidente (“Tenía mi cartera en mi bolso de mano, es culpa mía”).
 - Percepción de sí misma y de las mujeres como “víctimas”.
 - Invalidación de su propia experiencia (no debería tener miedo; no soy razonable), lo que conlleva a una falta de confianza en su propio juicio y percepción de las situaciones.
 - Miedo por los hijos y las hijas; miedo de la violencia en la escuela.
 - Obstáculo a la realización de todo potencial como persona y como miembro de la colectividad (supervivencia en vez de pleno desarrollo).” (CAFSU, 2002, p. 2).

El temor ante la perspectiva de ser víctimas de agresión hace que las mujeres no disfruten plenamente de las ciudades, principalmente de las actividades nocturnas. Esto se traduce en un empobrecimiento de las relaciones sociales, en un escaso disfrute personal y social e incluso, en la automarginación (Laub, 2007, p. 72). Siguiendo a De la Cruz, cualquier situación de violencia padecida por una mujer acaba por generar un impacto en el colectivo de mujeres como situación a la que por el mero hecho de ser mujeres se encuentran expuestas. Si este tipo de cuestiones no son abordadas de la manera adecuada y se destinan los recursos sociales e institucionales necesarios, las acciones de defensa y estrategias individuales de autoprotección

² La traducción es Comité de Acción de Mujeres y Seguridad Urbana. El CAFSU es una organización sin fines de lucro fundada en 1992, y constituida por diversos socios comunitarios y públicos. El principal objetivo del Comité es la mejora de la seguridad de la mujer, así como de la percepción de seguridad en el entorno urbano.

seguirán aumentando, limitando cada vez más la movilidad de las mujeres en el espacio público (2008, p. 213).

Las políticas de seguridad deben, en la medida de lo posible, apoyar una socialización de la mujer en la que no se inculquen ese tipo de miedos ni la necesidad de adopción de precauciones mal orientadas y, que fomentará que las mujeres logren identificar cuáles son aquellas relaciones que verdaderamente pueden conformar una fuente de peligro (Naredo, 2009, pp. 71-72).

En definitiva, y siguiendo la clasificación de tendencias planteada por el Comité de Acción de Mujeres y Seguridad Urbana, debe dejarse a un lado el enfoque tradicionalista que concibe la idea de seguridad en base a la dependencia y a las restricciones, para emplear un enfoque autonomista, que aún se encuentra en desarrollo, y que pretende alcanzar un concepto de seguridad que promueve la autonomía, la libertad y la convivencia, en el marco de una ciudadanía fortalecida. Desde este enfoque autonomista, se defiende la necesidad de favorecer la estima de las mujeres, su movilidad, y se centra la atención en la necesidad de prevención de la violencia por parte del conjunto de la sociedad, quitando responsabilidad de esta situación a las propias mujeres, tal y cómo se ha venido haciendo hasta el momento (CAFSU, 2002, p. 11).

3. Elementos y características clave de una política de seguridad asentada sobre el enfoque de género.

Siguiendo el planteamiento de De la Cruz, cualquier respuesta securitaria debe incluir como elementos primordiales: el aseguramiento de que los derechos de las mujeres establecidos por los instrumentos de carácter internacional sean reconocidos y traspuestos a las normativas nacionales y locales; la institucionalización de la perspectiva de género en las políticas de seguridad; la educación y sensibilización sobre la especificidad de género que subyace a las diferentes formas de violencia contra la mujer; la creación de una infraestructura social y urbana para atender a las diferentes formas de violencia a la mujer, garantizando la correcta coordinación entre ellas, ya sea a nivel nacional como local; la capacitación del personal técnico que trabaje con el colectivo de mujeres víctimas; el conocimiento, la información y la medición como herramientas específicas para garantizar un adecuado análisis de género y la obtención de información suficiente mediante encuestas, diagnósticos, investigaciones y estudios que ayuden a conocer las violencias sobre la mujer en el espacio público, garantizando un óptimo diseño y aplicación de las políticas correspondientes y, por último, la participación de las redes y organizaciones de mujeres tanto en el ámbito regional como local (De la Cruz, 2008, pp. 218-

219 y 220-221).

En definitiva, la incorporación del enfoque de género en las políticas de seguridad implica la adopción de una mirada que permita identificar factores comunes en función del género y los factores de socialización, capaz de alcanzar todas las fuentes de inseguridad, tanto objetivas como subjetivas. Se requiere, además, que este enfoque de género sea empleado por parte de las instituciones públicas de modo sistemático, requiere personal formado, tiempo y financiación. Siguiendo a Naredo, pueden destacarse tres elementos que deben definir y caracterizar a cualquier política pública de seguridad con enfoque de género:

1. La experiencia de las mujeres como centro. Las experiencias y necesidades de las mujeres, tal y como se ha venido reiterando a lo largo del presente estudio, han sido marginalizadas tras el paradigma de seguridad única y objetiva (Naredo, 2009, p. 73). Tradicionalmente la participación de la mujer en el diseño del espacio ha sido limitada, desconociendo sus experiencias en materia de seguridad, familia, transporte público, equipamientos y servicios urbanos (De la Cruz, 2008, p. 210). Ha sido reseñable la ausencia de las mujeres en la toma de decisiones sobre políticas públicas, siendo imprescindible que estas se encuentren presentes en los debates sobre políticas de seguridad (De la Cruz, 2008, p. 219), desde un papel de expertas (Naredo, 2009, p. 74). Sólo a través de una participación igualitaria se lograría garantizar que los agentes encargados de la gestión de la seguridad sean capaces de llevar a cabo una respuesta sensible y eficaz atendiendo a las necesidades reales de las personas, sin distinciones arbitrarias (Segovia, 2009, p. 147).

2. La necesidad del abordaje interdisciplinar. El enfoque tradicional explicaba la seguridad desde los datos proporcionados a partir de las cifras y estadísticas oficiales, y atribuían, de modo único, la gestión de la misma a las instancias policiales. Naredo propone la necesidad de una respuesta interdisciplinar en la que participen numerosas instancias: las policiales, las instancias educativas, aquellas encargadas de la defensa de los derechos de la mujer y la igualdad de género y las instancias encargadas del diseño urbano (Naredo, 2009, pp. 74-75). Es imprescindible lograr la implicación de la sociedad civil, siendo requerido el uso de metodologías participativas que permitan el logro de resultados fiables y adecuados a la realidad, además de garantizar que la gestión municipal se democratice. La participación de asociaciones y movimientos que incorporen el enfoque de género resulta imprescindible en la elaboración de diagnósticos y propuestas (Naredo y Praxágora Cooperativa, 2010, p. 9)

3. *La escala de barrio*. La seguridad en el ámbito privado y público tiene un componente comunitario, la pertenencia a una red o a una comunidad es una fuente de seguridad, de modo que se considera que es desde la escala de barrio, desde donde se puede lograr una adecuada elaboración y desarrollo de estrategias de seguridad (Naredo, 2009, p. 75).

4. Las políticas de seguridad basadas en el enfoque de género en el contexto nacional.

En España, las estrategias orientadas hacia la seguridad de las mujeres han seguido dos líneas de trabajo. En primer lugar, deben destacarse las estrategias orientadas a la promoción de la seguridad de las mujeres en el espacio público, mediante el diseño y la gestión del espacio en las ciudades desde una perspectiva de género (Naredo y Praxágora Cooperativa, 2010, p. 13). Este tipo de iniciativas han venido orientadas por los criterios que CAFSU desarrolló previamente en un intento de dar respuesta al aumento de las violaciones en la ciudad de Montreal. Desde el Comité se concluyó que la seguridad de las mujeres en la ciudad aumentaría a partir de una mejora de la iluminación en la ciudad, el incremento de la afluencia de personas, la existencia de vigilancia formal, la posibilidad de acceder a ayuda en caso de necesitarla, la ordenación y el mantenimiento de los espacios y la participación conjunta de la comunidad (Massolo, 2007, p. 148). A partir de estos criterios se han desarrollado en España algunas estrategias para la promoción de la seguridad de la mujer en el espacio urbano, como la llevada a cabo por el Grupo de Estudios y Alternativas 21 en numerosos municipios del País Vasco, el “Mapa de la Ciudad prohibida” durante los años 2000-2002. El objetivo no era sino visibilizar las experiencias de las mujeres, así como sus necesidades en relación con la seguridad en las ciudades, para formular recomendaciones a partir de la participación de las propias mujeres de la comunidad. En Cataluña, el *Col·lectiu Punt 6*, creado en el año 2006, y formado principalmente por arquitectas urbanistas, promovió la equidad de género en las políticas urbanísticas, abordando cuestiones de seguridad en el espacio público (Naredo y Praxágora Cooperativa, 2010, p.13). Desde el *Col·lectiu Punt 6* se aboga por el empleo de la auditoría con perspectiva de género en la vivienda y en el entorno como herramienta de diagnóstico urbano para analizar la seguridad de las personas. Este instrumento se basa en un análisis de carácter integral de los aspectos sociales, físicos y funcionales que condicionan la percepción de seguridad aplicando una perspectiva de género interseccional, garantizando, de este modo, el derecho a una ciudad sin discriminaciones (Col·lectiu Punt 6, 2017, p. 11). Para lograr aplicar esta auditoría, es primordial conocer cuál es el contexto dónde se enmarca, para ello proponen una primera aproximación al contexto social y físico, un proceso de recolección de datos a

través de la participación (mediante herramientas como la observación participante, entrevistas con personas clave, grupos de discusión o marchas exploratorias y de reconocimiento del entorno) y la elaboración de los respectivos informes de resultados (Col·lectiu Punt 6, 2017, p. 23). A partir de aquí, se plantean una serie de medidas de intervención sobre el entorno urbano que, siguiendo con la línea planteada por CAFSU, se centra en favorecer la adecuada señalización del entorno, su visibilidad, la concurrencia de personas, la vigilancia del mismo, su equipamiento y mantenimiento y la participación comunitaria (Col·lectiu Punt 6, 2017, p.41). Una segunda línea de actuación, se encuadra dentro de las estrategias de prevención y lucha contra la violencia de género, orientadas a la actuación en el ámbito privado y comunitario. Estas estrategias se enmarcan dentro de los programas de seguridad pública, bien sea a nivel estatal o autonómico, y progresivamente también están viéndose desarrolladas a nivel local. (Naredo y Praxágora Cooperativa, 2010, p. 14).

5. Conclusiones

El enfoque de género en el ámbito de la seguridad permite reorientar el concepto y alejarlo de la estructura patriarcal y jerárquica de la que parte el discurso sobre seguridad imperante en la actualidad (Hoogensen y Rottem, 2004, p. 168). Siguiendo a García Prince resulta de gran importancia la toma en consideración del enfoque de género en el diseño de políticas de seguridad ciudadana que propicien la igualdad entre géneros, incidan sobre las desigualdades entre hombres y mujeres y garanticen un acceso igualitario a los bienes y servicios públicos, asegurando el ejercicio de sus derechos como ciudadanos y ciudadanas (García Prince, 2003, p.23).

Cabe concluir la necesidad de un mayor nivel de análisis y conocimiento que desemboque en una mejora en el diseño y aplicación de políticas públicas de seguridad, de manera que la investigación académica se vea realmente reflejada en el diseño de estrategias y en la intervención estatal en materia de seguridad. Se requieren, por tanto, acciones capaces de garantizar una mejor socialización del colectivo de mujeres en el ámbito público, la atención a las necesidades reales en lo que refiere a vulnerabilidad y victimización y un mejor análisis sobre su percepción de inseguridad (Dammert, 2007, p. 104- 105). El uso de información desagregada por sexo y de estadísticas e indicadores de género son herramientas necesarias para el análisis de políticas y programas de seguridad, así como para la revisión de la eficacia de la actuación institucional (De la Cruz, 2007, p. 211).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Vera (2009). *Seguridad para las mujeres: Género en la propuesta progresista programática*. San José, Costa Rica: Fundación Friedrich Ebert.
- CAFSU - Comité action femmes et sécurité urbaine (2002). *La seguridad de las mujeres. De la Dependencia a la Autonomía*. Montreal: CAFSU.
- Col·lectiu Punt 6 (2017). *Entornos habitables. Auditoría de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno*. Barcelona: Col·lectiu Punt 6.
- Dammert, Lucía (2007). Entre el temor difuso y la realidad de la victimización femenina en América Latina. En: Falú, Ana y Segovia, Olga (Eds.). *Ciudades para convivir: sin violencias hacia las mujeres*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, pp. 89-107.
- De la Cruz, Carmen (2007). Espacios ciudadanos, violencia de género y seguridad de las mujeres. En Falú, Ana y Segovia, Olga (Eds.) *Ciudades para convivir: sin violencias hacia las mujeres* Santiago de Chile: Ediciones SUR, 203-216.
- De la Cruz, Carmen (2008). Seguridad de las mujeres en el espacio público: aportes para las políticas públicas. *Pensamiento iberoamericano*, 2, 205-223.
- García Prince, Evangelina (2003). Hacia la institucionalización del enfoque de género en políticas públicas. *Documento elaborado para la Fundación Friedrich Ebert*. Caracas.
- Gieryc, Dorota (2001). Women, Peace and the United Nations: Beyond Beijing. En: Skjelsbaek, Inger y Smith, Dand (Eds.). *Gender, Peace and conflict*, Londres: SAGE Publications, 23-37.
- Gomáriz, Enrique y García, Ana Isabel (2003). Género y seguridad democrática. *Revista Aportes Andinos*, 6, 1-13.
- Hollander, Joselyn A. (2001). Vulnerability and Dangerousness: The Construction of Gender through Conversation about Violence. *Gender and Society*, 15(1), 83-109.
- Hoogensen, Gundhild, y Rottem, Svein Vigeland (2004). Gender Identity and the Subject of Security. *Security Dialogue*, 35(2), 155-171. Disponible en: DOI:10.1177/0967010604044974 (Consulta febrero 2019).
- Hudson, Heidi (2005). Doing Security as Though Humans Matter: A Feminist Perspective on Gender and the Politics of Human Security. *Security Dialogue*, 36(2), 155-174. Disponible en: DOI: 10.1177/0967010605054642 (Consulta febrero 2019).
- Laub, Claudia (2007). Violencia urbana, violencia de género y políticas de seguridad ciudadana. En: Falú, Ana y Segovia, Olga (Eds.). *Ciudades para convivir: sin violencias hacia las mujeres*. (. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 67- 81.
- Londoño López, Marta Cecilia (2010). Seguridad y género. Una agenda pendiente. *La manzana de la discordia*, 5 (1), 55-62. Disponible en: <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i1.1530> (Consulta febrero 2019).
- Massolo, Alejandra (2007). Análisis y propuestas para la acción de los gobiernos locales en la seguridad de las mujeres en las ciudades. En: Falú, Ana y Segovia, Olga (Eds.) *Ciudades para convivir: sin violencias hacia las mujeres*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 133-153.

- Naredo Molero, María (2009). Adecuación de las políticas públicas de seguridad a las necesidades de las mujeres: una cuestión urgente. *Revista catalana de seguretat pública*, 67-77.
- Naredo Molero, María y Praxágora Cooperativa. (2010). Guía para la elaboración de diagnósticos sobre seguridad con enfoque de género tanto en el ámbito urbano como rural. *Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació*.
- Pain, Rachel (2001). Gender, Race, Age and Fear in the City. *Urban Studies*, 38 (5-6), 899-913. Disponible en: DOI: 10.1080/00420980120046590. (Consulta febrero 2019).
- PNUD – Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Venciendo el temor: (In)seguridad ciudadana y desarrollo humano en Costa Rica*. Informe Nacional de Desarrollo Humano en Costa Rica, coord. por Kevin Casas. San José: PNUD.
- Rainero, Liliana, Rodigou, Maite y Pérez, Soledad (2005). *Herramientas para la Promoción de Ciudades seguras desde la perspectiva de género*. Córdoba: Centro de Intercambio y Servicios Cono Sur Argentina (Cisca)/Unifem.
- Segovia Marín, Olga (2009). Convivencia en la diversidad: una mirada de género al espacio público. En: Falú, Ana (ed.). *Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 145-162.
- Tulloch, Marian (2000). The Meaning of Age Differences in the Fear of Crime. *The British Journal of Criminology*, 40(30), 51–467. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/bjc/40.3.451> (Consulta febrero 2019).

UNA REFLEXIÓN SOBRE EL GÉNERO DESDE LA FILOSOFÍA BUDISTA COREANA: KIM IRYEOP

A REFLECTION ON GENDER FROM THE KOREAN BUDDHIST PHILOSOPHY: KIM IRYEOP

Gloria Luque Moya

1. Introducción

Hoy en día parece innegable la necesidad de introducir el debate y la reflexión sobre los conceptos de género y sexo en el aula. Así lo vienen demostrando las diferentes estrategias desarrolladas por el gobierno español, así como la Unión Europea. Considérese por ejemplo el Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020) en el que reconocía como todavía persisten roles y estereotipos sexuales que mantienen la desigualdad de género, afectando al desarrollo completo y equilibrado de la población. Estos planes cobran aún más relevancia en el contexto actual español, en el que asistimos a una creciente concienciación sobre esta situación como se evidencia en los datos sobre la última huelga celebrada en 2019, donde en el ámbito de la educación se alcanzaron cifras muy significativas (80% en la universidad, del 61% en los institutos de Secundaria y Formación Profesional, y del 42% en los centros de Educación Infantil y Primaria, según las cifras ofrecidas por el sindicato CCOO).

La propuesta educativa de estas páginas surge a petición del propio alumnado, que durante el curso académico 2014/2015 solicita introducir la reflexión sobre este tema a través de la filosofía budista coreana realizada en la modernidad por mujeres. De este modo, a partir del propio interés de un grupo de estudiantes interesados por estudiar y debatir el papel de la mujer coreana en el budismo moderno, propongo introducir un cambio en el desarrollo de la asignatura para tratar esta cuestión.

Para ello, sigo los recientes trabajos que han comenzado a revisar y reconocer la vida y obra de diversas monjas (véase Cho 2011 o Lekhse Tsomo 2000), tratando de contextualizar el pensamiento de estas mujeres y profundizar sobre el papel silenciado que tuvieron en el desarrollo y evolución del budismo en Asia en general, y en Corea en particular. En estas páginas expondré la metodología, los contenidos y las actividades que tratan de abordar esta línea de investigación, atendiendo al contexto en el que se forja esta nueva situación para las mujeres, así como a la filosofía desplegada por las monjas budistas coreanas del siglo XX y, concretamente, la activista y religiosa Kim Iryeop.

2. Metodología

La metodología que se sigue en el desarrollo de esta asignatura divide la clase en dos partes diferenciadas: durante la primera hora se explican los contenidos teóricos de la misma, en concreto se introduce el autor a estudiar ese día; durante las dos horas siguientes se realiza el comentario de texto del autor por parte del propio alumnado. De este modo, en cada sesión los estudiantes plantean de forma individual los aspectos más significativos del pensamiento de los autores más relevantes de la filosofía y religión coreana.

En este contexto, para la introducción del tema de la filosofía budista de Kim Iryeop planteo un cambio de metodología que promueva el desarrollo de la competencia transversal del trabajo en equipo y que incentive el diálogo y la reflexión crítica sobre cuestiones de género a través de la elaboración de posters. Los grupos crean posters y lo presentan a sus compañeros/as y después se propondrá un debate a partir de éstos.

La elección de este cambio de metodología se fundamenta en varios aspectos significativos: en primer lugar, creo que usando el aprendizaje colaborativo los estudiantes pueden aprender más que usando el aprendizaje individual; en segundo lugar, aunque los/as alumnos/as podrían realizar un comentario de alguno de los numerosos textos de la autora, creo que esta metodología permite un enfoque más amplio que puede propiciar un debate más rico e interesante; en tercer lugar, la actualidad de este tema en la sociedad coreana actual invita a crear un contexto más participativo y dinámico de debate en el que se pueda atender a diferentes aspectos que se perderían si se redujeran a un mero análisis de texto.

3. Contenidos

La introducción de este nuevo tema en el programa de la asignatura requiere renovar los contenidos de la misma y la propia perspectiva del budismo que se le ofrecía al alumnado. El budismo es una religión y sistema filosófico que enseña que todos los seres vivientes poseen el estado de Buda. En este sentido, no existe ningún discurso pronunciado por el Buda histórico que niegue la posibilidad de alcanzar la budeidad a las mujeres. Pese a ello, durante más de 1600 años, las mujeres budistas en Corea han sido discriminadas e incluso excluidas de la historia. Ahora bien, ello no supone que ellas no hayan contribuido al desarrollo del budismo; por el contrario, su tenacidad y perseverancia hicieron posible que en momentos difíciles el budismo continuara en Corea.

Esta situación comenzó a cambiar en las últimas décadas, con un mayor reconocimiento hacía

estas monjas y el desarrollo de una creciente literatura de divulgación y académica, que trata de dar a conocer la labor de estas mujeres. El motivo por el que se elige la maestra Kim Iryeop se debe a la extraordinaria trayectoria de esta autora, que no sólo permite tratar la filosofía budista desde la perspectiva de las monjas, sino que posibilita tratar cuestiones de género olvidado en el temario.

Kim Iryeop fue una mujer excepcional que trató de no sucumbir ante las difíciles circunstancias que le tocaron vivir, promoviendo a lo largo de toda su vida y obra la liberación de las mujeres y la igualdad de todos los seres. Su pensamiento no sólo preconiza y fundamenta los movimientos feministas que se darán en el país coreano en el siglo veinte, sino que su propia biografía es una manifestación viva de la constante lucha de la mujer por producir un cambio en los sistemas tradicionales que sustentaban la discriminación.

En este sentido, además de atender a la biografía y pensamiento de la monja budista a través de la explicación teórica y el estudio personalizado para afrontar el examen de la asignatura, se plantea otros bloques necesarios para contextualizar el pensamiento de Kim. Con ello se pretende que los alumnos tengan una visión más amplia de cuestiones de gran actualidad, sin cargarlos con una mayor carga de estudio memorístico. Estos bloques se pueden resumir en: la mujer en el sistema patriarcal coreano; la llegada de la ideología feminista de la Nueva mujer y la mujer en el budismo coreano

3.1. La mujer en el sistema patriarcal coreano

La primera vía desde la que se propone reflexionar sobre el concepto de género es a través del análisis del sistema patriarcal que se instaura durante la dinastía Joseon en Corea (1392-1910), evidenciando como no puede entenderse el papel de la mujer en la sociedad coreana moderna sin su consideración. Como ha puesto de relieve Pilwha Chang (1994, p. 11) o Kyeong-hee Choi (1999, p. 222), este sistema patriarcal que incluía instituciones, organizaciones de producción e ideología no sólo tuvo una marcada influencia durante la dinastía y los años posteriores, sino que su influjo puede rastrearse hasta nuestros días. Esta aproximación es generalizada y numerosas investigaciones recientes han ahondado en cómo la discriminación de género se sigue manteniendo debido a este sistema patriarcal. Así lo ha evidenciado el estudio de Cho Uhn (2004, p. 23), donde explica cómo, pese a que la discriminación de género está legalmente prohibida, la desigualdad es visible en todas las áreas: mercado laboral, estatus legal, riqueza e, incluso, en el amor.

Por ello, esta primera sección del contenido atenderá al trasfondo ideológico sobre el que se

construye el sistema de patriarcado confuciano, así como el rol que le adscribe a la mujer según el código de la conducta virtuosa. De este modo, se trata de evidenciar la base social y cultural desde la que se construía la desigualdad entre hombres y mujeres y su extrapolación a la actualidad.

3.2. La llegada de la ideología feminista de la Nueva mujer (*Sin Yösöng*, 신여성)

La segunda vía desde la que se introducen los estudios de género será a través del examen de los movimientos feministas en Corea. En la península coreana, al igual que en el resto de países asiáticos, su llegada viene propiciada por la interacción con occidente y las organizaciones políticas que se ocupaban de los problemas de las mujeres surgidos a finales de 1800 (Kim y Kim 2010, p. 189). Esto generó un contexto diverso de grupos, individuos, categorías, símbolos y valores. En otras palabras, la arena en la que se desarrollaron dichos movimientos feministas estaba compuesta por individuos de diferentes contextos que lucharon por el avance de los intereses de las mujeres según interpretaciones muy variadas.

Por ello, como han puesto de relieve Kim Seung-Kyung y Kim Kyounghee (*Ibid.*), estas primeras corrientes feministas se han caracterizado por la tensión, el antagonismo, la competición y la cooperación entre los diferentes grupos. En él encontramos desde universitarias anti-colonialistas, formaciones cristianas, estudiantes educadas en ideas socialistas en Japón, etc.

No obstante, pese a la diversidad desde la que trataba los temas sociales e interpretaban los intereses de la mujer, todos estos grupos y organizaciones surgen a partir del movimiento Nueva Mujer (*Sin Yösöng*, 신여성) que se desarrolla en los años veinte en Corea. **Éste tenía sus raíces en el ideal feminista *New Woman***, que surgió a fines del siglo XIX. El término, acuñado por la escritora y activista irlandesa Sarah Grand (1854-1943) en su artículo “The New Aspect of the Woman Question”, será popularizado por el escritor Henry James (1843-1916) como término para describir el creciente número de mujeres feministas educadas e independientes en Europa y Estados Unidos. Este nuevo enfoque caló profundamente en las mujeres coreanas que reaccionaron ante la tradición patriarcal confuciana, dando lugar, según Hyaeweol Choi (2013, p. 2), alrededor de unas cuatrocientas cincuenta sociedades de mujeres entre 1920 y 1929 con diferentes objetivos que iban desde la educación, la religión o el socialismo.

3.3. La mujer en el budismo coreano

La última vía desde la que se abordarán los estudios de géneros es desde el desarrollo del budismo coreano. Hay que tener presente que uno de los principios fundamentales del budismo transmitido a través de las enseñanzas de Buda es que no hay distinción entre hombre y mujer. El propio Buda histórico, ordeno a su tía materna y madre adoptiva Mahāpajāpatī Gotamī. Sin embargo, como ha evidenciado Eun-su Cho (2011, p. 15), pese a que Buda avoco y práctico una filosofía de vida en la que no había distinción de género, la práctica posterior fue muy diferente. Esta autora reivindica como el desarrollo y consolidación de las instituciones del Budismo fueron corrompidas por las sociedades patriarcales y las culturas de las que formaban parte. Por ello, no es de extrañar que, hasta trabajos recientes como el de esta autora, la historia sobre la práctica budista de mujeres y monjas haya pasado desapercibida e ignorada.

Este bloque ofrece un breve análisis histórico sobre cómo el ideal y el papel de la mujer dentro del budismo moderno también va viéndose modificado ante los acontecimientos en los que se ve inmerso el país. En este punto se incidirá especialmente en la filosofía de vida que despliega Kim Iryeop, poniendo particular énfasis no sólo en su pensamiento, sino también en su biografía y el contexto histórico en el que lo tocó vivir.

4. Actividades

La actividad o sesión de póster se realizará a través de la división de la clase en grupos de trabajo, esto es grupos colaborativos informales que no tienen estructura ni sus miembros tienen roles definidos. Los grupos serán pequeños (3 o 4 personas, configurándose en torno a 10 grupos en total) y aunque no se asigna tareas específicas a cada miembro, sí que se exigirá del grupo organización, así como habilidades de intercomunicación y de reparto de tareas.

Para su realización, se le proporcionará al alumnado una descripción detallada de la actividad y de lo que se espera del grupo, al igual que el tiempo de exposición. Dicha descripción también la tendrán disponible en una hoja descargable del campus. Asimismo, se les planteará numerosos temas relacionados con cuestiones de género para su libre elección. Para ello, se le ofrecerá un listado con diferentes temáticas y bibliografía relacionada, pero también se le brindará libertad para plantear algún otro que no se vea recogido en la lista suministrada. Los temas se agruparán en torno a los tres grandes bloques:

El primero estará dedicado al sistema patriarcal, abarcando temáticas muy diversas: el estudio sobre un sistema patriarcal que se asienta sobre el sistema de descendencia patrilineal y que sitúa al patriarca en una posición de poder y autoridad absoluta, controlando y dominando a

todos los miembros de la familia; un análisis sobre las principales obras que sirvieron como guía y referencia a las mujeres como la obra de *Las tres obediencias y las cuatro virtudes* (三從四德), así como *Los cuatro libros para las mujeres* (女四書) de la dinastía Ming y Qing (véase Kelleher 1987).

El segundo se ocupará de los movimientos feministas que se desarrollan en el país, sumamente variados y dispersos y que van desde: la coalición de mujeres misioneras y socialistas Kun'u-hoe (근우회), la cual creía que la opresión de las mujeres coreanas era causada por el patriarcado confuciano y las contradicciones del capitalismo moderno y, desde posiciones progresistas, trato de abolir las prácticas de discriminación de género institucionalizadas y proteger a las mujeres trabajadoras¹; pasando por el desarrollo de la universidad para mujeres Ewha Womans (이화 여자; 梨花女子大 Han) en Seúl, que ofreció alfabetización a niñas y mujeres en un momento en que ni el gobierno coreano ni los ciudadanos atendían a la educación femenina; hasta los movimientos socialistas, como la *Chosŏn yŏsŏng tonguhoe* (Liga socialista de mujeres), fundada en mayo de 1924 por treinta mujeres que ofreció al movimiento feminista una explicación sistemática, teórica e histórica de las estructuras sociales que habían generado los problemas socioeconómicos y establecido la opresión del género.

El tercero se centra propiamente en el budismo y las temáticas propuestas se distribuyen en torno a su propio desarrollo histórico. En este sentido, se puede atender a la discriminación que sufrieron las mujeres budistas en la época Joseon y el papel de éstas para su supervivencia; a la institucionalización de la comunidad coreana de monjas budistas durante el periodo colonial o al propio cambio de rol que se produce en el periodo poscolonial, a través de la participación y liderazgo de las monjas en el movimiento budista de purificación.

Una vez elegido el tema, los estudiantes tendrán que recogerlo en el campus virtual y comenzar a realizar una lectura de la bibliografía facilitada, así como de otra bibliografía que ellos mismos busquen a través del catálogo de la biblioteca o internet. Tras la lectura tendrán que resumir

¹ Cho, Hae-joang (1994), "The 'Woman Question' in the Minjok-Minju Movement: A Discourse Analysis of A New Women's Movement in 1980's Korea", en Hyoung Cho, Pil-wha Chang (eds.) *Gender Division of Labor in Korea*, Seoul: Ewha Womans University Press, 329.

las cuestiones más importantes o destacadas en dos o tres frases. Cuando hayan decidido su resumen, crearán un póster que colgarán en la clase el día fijado para la presentación (el día destinado a la autora Kim Iryeop). Dicho día la clase tendrá una división temporal diferente: durante los primeros 40 minutos se realizará una breve presentación de los contenidos del temario por parte de la docente. Después la dinámica será totalmente diferente: durante los siguientes 40 minutos se realizará la presentación de los posters.

Para ello, cinco de los grupos se encargarán de presentar sus posters en 5 minutos a sus compañeros durante los primeros 30 minutos; después los cinco grupos restantes expondrán sus posters a sus compañeros. No todos los componentes del grupo tienen que presentar el póster al mismo tiempo, pero sí tendrán que exponerlo todo al menos una vez. De este modo, no sólo los estudiantes pueden asistir al póster de los compañeros, sino que se asegura que todos los integrantes participen y se impliquen en la tarea.

Los últimos 80 minutos se dedicarán a plantear un debate en torno a los posters expuestos, reflexionando sobre el papel que se le atribuía a la mujer en la sociedad coreana en la época Joseon, el papel activo y crucial para la renovación de la sociedad coreana en la modernidad y las desigualdades que siguen experimentando en la actualidad.

Algunas de las temáticas propuestas son las siguientes:

Tema 1: la práctica del *hojuje* (호주제, 戶主制)

Una de las propuestas a desarrollar por los estudiantes es el análisis de la práctica del *hojuje*, por la cual aún se siguen manteniendo una discriminación de género patente en la sociedad coreana actual, pese a que dicha desigualdad está prohibida por ley.

Literalmente puede ser traducido como el sistema del cabeza de familia y alude al sistema patriarcal confuciano que se sigue manteniendo en la actualidad. Dicho sistema ha sido duramente criticado por las teorías feministas, así como por el budismo y el cristianismo, porque representa una violación de la igualdad de todos los seres humanos. Según éste, las mujeres no pueden ser legalmente cabezas de familia, pese a que según la ley mujeres y hombres son nominalmente iguales. En otras palabras, el sistema de descendencia masculina impide que la mujer pueda ocupar este papel, incluso aunque no haya descendencia masculina (en ese caso la mujer podrá adoptar temporalmente la posición de cabeza de familia hasta que se case y el marido ocupe esta posición).

Esta práctica no sólo mantiene, como ha puesto de relieve Cho Uhn, el dominio del hombre sobre la mujer en términos de matrimonio patrilocal, familia patriarcal, línea de descendencia

patrilineal y herencia de la propiedad, sino que subyace al discurso nacionalista de la tradición coreana, ocultando la desigualdad en términos de armonía.

De este modo, se puede vislumbrar cómo a través del sistema *hojuje* las mujeres coreanas se institucionalizan como ciudadanas de segunda clase. Esto es, la mujer no sólo fue subyugada al hombre y la familia como un todo durante el periodo Joseon, sino que sigue sometida en la actualidad dentro de los confines normativos de la patrilinealidad.

En este sentido, los alumnos, tras realizar una previa investigación, tendrán que presentar a sus compañeros en qué consiste esta práctica, cómo se sigue manteniendo hoy en día en la sociedad coreana e iniciar un debate en torno a la necesidad de modificar este sistema de descendencia patrilineal y la organización patriarcal que institucionaliza la desigualdad de género.

Tema 2: La primera revista feminista coreana (*Sin yōja, Nueva Mujer, 신여자; 新女子*)

Otro tema bastante interesante será el de la primera revista coreana fundada en 1920 por la propia Kim Iryeop. La autora crea esta revista como una llamada para la liberación (*haebang*) de las mujeres que habían sido tratadas como esclavas, confinadas a las estancias profundas oscuras e internas durante miles de años. Pese a que en este periodo ya existían otras revistas de mujeres, como la *Kajōng chachi* (*Home Journal*) y la *Yōja chinam* (*Guide for Women*) fundadas en 1906 y 1908 respectivamente, ésta será la primera en iniciar seriamente el debate feminista sobre lo que constituye la Nueva mujer en Corea.

Se distinguía por tener un equipo editorial y administrativo compuesto únicamente por mujeres (a excepción de un hombre). Además, tenían una política inclusiva que invitaba a las mujeres de cualquier estatus social a contribuir, abriendo nuevas posibilidades para las mujeres para hacer público sus deseos internos y sus experiencias diarias, a pesar de la negación de los derechos humanos básicos de las mujeres en esa época.

En este sentido, será sumamente fructífero que los alumnos atiendan que, tal y como ha evidenciado Hyaeweol Choi, “la revista abrió literalmente y simbólicamente el amanecer de la era para las nuevas mujeres, con un sentido profundo de la agencia histórica en la formulación de ideas visiones y sensibilidades de las mujeres en sí mismas.” (Choi, 2013, p. 1) Esto es, se esforzó por hacer consciente a las mujeres sobre los remarcables logros de las mujeres en la historia antigua, así como las carreras distinguidas de mujeres internacionales contemporáneas. De este modo, las lectoras pudieron despertar sobre su potencial como “seres libres, independientes y cualificadas” (*Ibid.*)

Tema 3: La institucionalización de la *bhikṣuṇīs sangha*

Un tema sumamente interesante en relación con el budismo coreano es la institucionalización de las comunidades de monjas. El inicio de la época colonial supuso una aparente mejora en la vida de los monjes y templos, debido a las políticas del gobierno japonés que permitieron a los monjes budistas disfrutar de un espacio social en el que jugar un papel público activo. Los monjes pudieron viajar y acceder a una educación superior. En este clima de cambio social y político, las mujeres budistas que habían sido silenciadas durante tantos siglos comienzan a alzar su voz e iniciar la institucionalización de la comunidad de monjas. Hay varios momentos que contribuyen a dicha institucionalización.

En primer lugar, la apertura por primera vez en la modernidad de una instalación de meditación para mujeres en un templo de Kyönsöng-am en 1916, que serviría de inspiración para la creación de posteriores.

En segundo lugar, la creación de un seminario para el estudio doctrinal (*kandang* o *kangwön*), ofreciendo unas bases educativas para la formación en las comunidades de monjas o *bhikṣuṇīs*, al que le seguirían otros dos en 1936 y 1937. (*Ibid.*)

De este modo, a través de este tema se trata de mostrar cómo las monjas trataron de cimentar una comunidad que aún vivía en unas condiciones de vida demasiado pobres y deficitarias. Las instalaciones donde se introdujeron estas salas de meditación y centro de formación se situaban en antiguas ermitas y monasterios en el campo, por lo que las monjas tuvieron que rehabilitarlos. Se alimentaban del arroz que cultivaban y las limosnas que les daban. Sin embargo, la tenacidad y esfuerzo de estas mujeres decididas a caminar por esa vía religiosa, pese a las dificultades, condujo a la fundación de la comunidad de monjas coreana (*bhikṣuṇīs sangha*).

5. Conclusiones

La introducción de este tema dentro del programa de la asignatura y el propio cambio de metodología para su impartición no sólo puede encuadrarse dentro de una estrategia de inclusión de cuestiones de género dentro de esta asignatura; sino más bien como un intento por intentar comprender aspectos que tienen una repercusión actual en la sociedad coreana, sensibilizando e implicando al alumnado como pieza clave (García Pérez et al. 2010, p. 220). Pese a que la sociedad coreana se muestra pionera, habiéndose convertido en potencia económica mundial en muy pocos años, las desigualdades todavía se muestran vigentes.

En el marco del Grado de Asia Oriental, mención Corea, resulta necesario atender a esta realidad desde una asignatura dedicada al estudio de la historia del pensamiento y religión de

este país. En concreto, mi aportación se contextualiza en aquello que se ha venido a denominar la modernidad coreana, donde se empezó a forjar ese país que se abrió a Occidente para poder modernizarse y construirse como una nación autónoma y suficiente.

En este contexto, resulta sumamente valioso atender a la década de 1920, cuando unas pocas mujeres educadas fueron lo suficientemente valientes como para romper con los estándares establecidos. Kim Iryeop fue una de ellas, promoviendo un conjunto de reformas para mejorar el estatus de las mujeres e intentando practicar lo que predicaba, viviendo como un ser humano plenamente libre. Y, como he tratado de poner de relieve, la inclusión de esta autora se ve reforzada por la actividad propuesta para estudiarla, en la que no sólo se intenta conocer el contexto en el que se forja la activista y monja, sino generar un debate en el que los estudiantes generen y participen un diálogo reflexivo sobre estos problemas y constricciones en la propia sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- Consejo de la Unión Europea (25, mayo, 2011). Conclusiones del Consejo de 7 de marzo de 2011 sobre Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020). *Diario oficial de la Unión Europea*, 2011, C 155, 02. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0525\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0525(01)&from=ES) (Consulta febrero 2019).
- Chang, Pil-wha (1994). The Gender Division of Labour at Work. En: Chang, Pil-Wha y Cho, Hyoung (Eds.) *Gender Division of Labor (in) Korea* Seoul: Ehwa Womans University Press, 13-40.
- Cho, Hyoung (1994). The ‘Woman Question’ in the Minjok-Minju Movement: A Discourse Analysis of a New Women’s Movement in 1980’s Korea. En: Chang, Pil-wha y Cho, Hyoung (Eds.) *Gender Division of Labor (in) Korea*. Seoul: Ehwa Womans University Press, 324-358.
- Cho, Eun-so (Ed.) (2011) *Korean Buddhist Nuns and Laywomen: Hidden Histories, Enduring Vitalities*. Albany: State University New York Press.
- Cho, Uhn. (2004) Gender Inequality and Patriarchal Order Reexamined. *Korea Journal*, 44 (1), 22-41.
- Choi, Hyaeweol, (2013). *New Women in Colonial Korea*. New York; London: Routledge.
- Choi, Kyeong-Hee (1999), Neither Colonial nor National: The Making of the ‘New Woman’ in Pak Wansŏ’s ‘Mother’s Stake 1’. En: Shin, Gi-Wook y, Michael E. Robinson (Eds.) *Colonial Modernity in Korea*. Cambridge; London: Harvard University Press, 221-247.
- García-Pérez, Rafael, Rebollo, M^a Ángeles, Buzón, Olga, González-Piñal, Ramón, Barragán, Raquel y Ruiz, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.
- Grand, Sarah (1894). The New Aspect of the Woman Question. *North American Review* 158, 270-277.

- Kelleher, Mary Therese (1987). Confucianism. En; Sharma, Arvind (Ed.) *Women in World Religions*. Albany, NY: State University of New York Press, 135-160.
- Kim, Seungkyung, and Kim, Kyounghee (2010). Mapping a hundred years of activism women's movement in Korea. En: Roces, Mina y Edwards, Louise (Eds.). *Women's Movements in Asia: Feminisms and Transnational Activism*. London, New York: Routledge, 189-206.
- Lekshe Tsomo, Karma (Ed.) (2000). *Innovative Buddhist Women. Swimming Against the Stream*. Cornwall, UK: Curzon Press.

GÉNERO E IGUALDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA SOBRE LIBERTAD RELIGIOSA

GENDER AND EQUALITY IN THE TACHING OF RELIGIOUS FREEDOM AT UNIVERSITY LEVEL

Marina Meléndez–Valdés Navas

1. Introducción

La docencia universitaria sobre libertad religiosa desde el derecho parte de la consideración de que la libertad religiosa es la capacidad personal para elegir las creencias en materia religiosa y como derecho supone la facultad de exigir al estado garantía jurídica en el ejercicio de la misma. Por su parte género, igualdad y otros términos del campo a tratar quedan situados de forma muy breve, en el siguiente marco definitorio: género cómo factor cultural que otorga un rol diferenciado y desigual a las personas basándose en un elemento biológico el sexo (Madariaga, 2008); sexismo según el diccionario jurídico de la RAE como discriminación de las personas por razón de sexo², la igualdad en este contexto se traduce en la no discriminación por razón de sexo; y el patriarcado como predominio en la sociedad o en un grupo de los varones. Teniendo en cuenta este marco en el estudio y enseñanza desde la perspectiva de género de la libertad religiosa tratarnos la relación entre ambos conceptos desde los principios jurídicos de nuestro sistema, libertad, justicia, igualdad, pluralismo político y personalismo; así como desde el derecho vigente³.

2. Ejes de docencia

Plantearse la docencia en cualquier materia supone siempre realizar una serie de elecciones sobre la planificación de la misma. En este caso la enseñanza sobre la libertad religiosa, se encuadra en la disciplina del Derecho Eclesiástico del Estado donde las cuestiones de igualdad y género están ya presentes sin necesidad de “forzar” los contenidos o adaptarlos. Para realizar dichas elecciones de manera efectiva será necesario establecer previamente unos ejes o pilares que determinen los criterios a la hora de las diferentes decisiones a tomar en relación con esta

² En el diccionario jurídico de la R.A.E. también se define el género como atributos socialmente construidos, roles, actividades y responsabilidades, y necesidades predominantemente relacionadas con la pertenencia al sexo masculino o femenino en determinadas comunidades o sociedades en un momento dado.

³ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Innovación docente de la Universidad de Málaga (PIE 17-060) Titulado *El pluralismo religioso desde la perspectiva de género*.

enseñanza. Estos pilares básicos son perfil del alumnado, interdisciplinariedad de la materia y centralidad de los conceptos básicos sobre libertad religiosa con fidelidad a la guía docente, temas y competencias, por último, la radicalidad en la perspectiva jurídica. Se pretende trazar un itinerario dotado de unos elementos claros e identificables.

2.1 El perfil del alumnado

Considerar el perfil del alumnado puede parecer una cuestión excesivamente básica a la hora de planificar la docencia, pero no lo es, pues no es infrecuente que esta consideración quede solapada por el afán de transmitir contenidos y por ello perderse en la cantidad, importancia y complejidad de los mismos, olvidando el necesario análisis sobre el receptor (activo) de dicha enseñanza. Es un factor fundamental en cualquier proceso de comunicación considerar a qué audiencia nos dirigimos, teniendo que combinar en este caso no sólo que los contenidos sean entendidos y que sean atractivos, sino que cumplan con el aprendizaje, no exento de esfuerzo. Para determinar, este perfil es necesario conocer el alumnado de manera lo más concreta posible. Los elementos para ello son la procedencia de dicho alumnado, esto es si es universitario, o de primer ingreso o de último curso y por otro lado los intereses y expectativas del mismo, así como sus metas profesionales (Espinari, 2015) (Tejedor, 2007)⁴. El curso en el que se imparte Derecho y Factor religioso, que es la denominación actual de la asignatura que se ocupa del derecho de libertad religiosa, es el grado en Derecho y primer curso del doble grado en Derecho y Administración de empresas, en primer y segundo cuatrimestre respectivamente.

El alumnado de primer curso presenta unas características muy concretas y diferentes al de otros cursos, por cuanto tiene su primer contacto con la universidad y con el mundo/materias jurídicas. Esto implica que están alejados de la terminología jurídica, que su comprensión y manejo les resulta complejo y la perciben como ajena. Los contenidos referidos a la libertad religiosa y al hecho religioso poseen de modo especialmente relevante un lenguaje con el que no suelen estar familiarizados y con conceptos con un importante grado de abstracción y simbolismo, en definitiva se observa un extrañamiento y falta de familiaridad, por lo general, con aquellas cuestiones que tienen que ver con el hecho religioso y con la realidad religiosa,

⁴ Por no constituir el objeto de este trabajo no me detendré en los variados instrumentos de los que se pueden disponer para conocer estos aspectos, sino que describiré algunas de las características del alumnado al que se le imparte en este momento y como ello ha sido determinante a para la planificación.

entre otras razones que lo justifican se puede percibir una falta de cultura de las religiones y espiritualidades y de historia de las religiones, incluso en aspectos puramente culturales o sociales.

Por otro lado, es un alumnado que prefiere, de modo general unos contenidos que no requieran capacidad crítica y sin claroscuros en sus planteamientos. Suelen preocuparse por conocer de modo muy delimitado los contenidos y su localización con un planteamiento memorístico que no ayuda a los objetivos de aprendizaje comprensivo, ni a la posterior capacidad crítica. Pese a ello una vez que se consigue su interés en la materia es cuando se puede trabajar en el sentido de razonar y plantearse preguntas que los lleven a conclusiones jurídicas.

En relación con el alumnado del doble grado, por lo general, presentan una mayor inclinación a un enfoque de las materias jurídicas como complemento o instrumento al servicio del campo de la empresa, la economía o las finanzas. Esto nos sitúa ante un alumno con ciertas diferencias del anterior y con unos intereses diversos. Con este perfil la experiencia conduce a que es útil realizar un esfuerzo por explicitarles como determinados temas y materias pueden influir y tener relevancia en el entorno empresarial en el que trabajen y su repercusión económica, de tal modo que se suscite en ellos el interés en materias que previamente perciben como ajenas a su futuro campo profesional. Si se consigue desde estos primeros planteamientos captar su interés y atención suelen ser receptivos a aquellos temas que se les plantean y a conocer las claves para resolverlos jurídicamente.

2.2 Guía docente

En la guía docente de la asignatura se establecen las competencias específicas como la capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del desarrollo de la oratoria jurídica, capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio, capacidad de redactar escritos jurídicos, adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica. Conocimientos básicos de argumentación jurídica, capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), es decir que los alumnos comprendan instituciones jurídicas básicas tanto públicas como privadas, siendo particularmente importante esto en una asignatura que, en cuanto especialidad jurídica, comprende materias integradas en las más diversas ramas del ordenamiento.

Los contenidos de la asignatura se estructuran en un total de trece temas que deben abordarse de manera completa en un solo periodo lectivo y en los que se afrontan una variedad importante

de contenidos con, entre otras, las siguientes materias, sentimientos religiosos y discurso del odio, religión y poder político, libertad religiosa y laicidad en el Estado de derecho, incluyendo la regulación en el derecho comparado, relevancia jurídica de la religión en el constitucionalismo español, fuentes, ideario de los centros docentes, enseñanza religiosa, libertad religiosa en los centros públicos, confesiones religiosas y su personalidad jurídica, su autonomía, cooperación económica del estado con las mismas, protección jurídica de la libertad religiosa y libertad religiosa y matrimonio.

2.3. Interdisciplinariedad

La enseñanza de la libertad religiosa se caracteriza por la interdisciplinariedad y la transversalidad de sus contenidos; así está presente en el derecho penal, en el derecho administrativo, en el derecho civil, en el derecho internacional, en el derecho fiscal y tributario (Calvo, 2017) y el objeto al que se refiere la misma no se limita a actos típicos sino que las creencias religiosas al estar radicadas en la conciencia del individuo y configurar su manera de concebir y ver el mundo determinan las actuaciones de éste en distintos planos de su vida, es decir no se reduce la trascendencia del hecho religioso a los actos de culto o manifestaciones estrictamente religiosas, actos típicos, sino que abarcan muy diversos comportamientos de la vida de la persona. Por otro lado las creencias religiosas están referidas a la conciencia del individuo, al igual que las ideológicas; nos sitúan en relación a la manera y modo en que el individuo se posiciona ante el mundo y su comprensión del mismo, siendo determinante de los más variados comportamientos de la persona en su vida social, individual y colectiva. Estos aspectos de interdisciplinariedad, transversalidad y referencia a la conciencia presentan una doble cara la hora de establecer un enfoque y tratamiento desde el género e igualdad. Una que, al estar referidos a los aspectos más íntimos del individuo, la conciencia, la importancia de las cuestiones a tratar y enseñar suscitan interés no sólo académico sino personal y humano de docentes y alumnado, en definitiva es una docencia que nos lleva por caminos que permiten provocar el interés e incluso el apasionamiento en la materia. La otra cara es que es fácil que se pierda el enfoque jurídico de las cuestiones tratadas y que la valoración de los casos se contamine con razonamientos más morales, éticos e ideológicos que jurídicos, lo que dificulta cumplir con los objetivos marcados en relación a las competencias del alumnado.

2.4 Opción radical por la perspectiva jurídica

El último de los criterios se refiere a la opción radical por la perspectiva jurídica debido a que la materia a la que afecta la libertad religiosa, así como su propia interdisciplinariedad, determina una tentación permanente por un tratamiento más ideológico que jurídico. Por ello una opción que he dado en calificar como radical, en su valoración/significado positivo, por el enfoque jurídico, debe ser un criterio claro en el tratamiento de los casos. Para el trabajo de los alumnos es importante insistir y reiterar en que es lo que les llevará a tener competencia profesional, siendo este el plano que estamos trabajando. Se consigue además con esta vía que el alumno prescinda de prejuicios y realice un trabajo y aprendizaje objetivo de la materia, facilitando con ello el conocimiento del marco jurídico de tratamiento del hecho religioso en España; esto no significa que se excluya el ejercicio de la capacidad crítica, como se ha puesto de manifiesto en las competencias a adquirir, ni el conocimiento y exposición de las diversas escuelas y posicionamientos jurídicos o las diferentes líneas jurisprudenciales, sino la teórica contaminación con prejuicios e ideas previas tan comunes en este campo, sin un sustrato racional, objetivo y analítico que los justifique, sino más bien transcurriendo por caminos, muchas veces, que se sitúan en lo emocional. Se trata de orientar hacia la capacidad crítica pero buscando la crítica jurídica no ideológica y emotiva.

3. La opción metodológica por el caso práctico

Establecidos los pilares para el diseño de la docencia el siguiente aspecto es la concreción de los casos prácticos que vamos a trabajar con los alumnos, realizando para ello un proceso que culmina con la selección de los mismos; se desciende así a lo concreto optando por un método que permita a los alumnos cierta participación en el proceso de establecimiento de los temas de los casos prácticos.

Para un planteamiento adecuado es necesario haber visto una parte sustancial del temario, en concreto la que se refiere al concepto de libertad religiosa y su regulación y comprensión desde el modelo constitucional español, así como su desarrollo en la Ley Orgánica de Libertad Religiosa. Este punto de partida es el que permite que puedan manejar conceptos relativos a la libertad religiosa, igualdad, pluralismo, laicidad positiva, las relaciones confesiones religiosas/estado, es decir los elementos y conceptos básicos de la asignatura, así como una mínima familiarización con el lenguaje jurídico.

La selección de los supuestos parte de dos ejes, uno la cercanía con el alumnado, que se trate de casos reales, no contruidos a medida del aprendizaje, y otro que estén implicados el mayor número de conceptos, ideas y normas relativas a la materia de libertad religiosa y al programa

de la asignatura. La participación del alumnado en la selección de los temas se plantea con esta intencionalidad previa como telón de fondo.

En relación a la cercanía y a la realidad de los casos se trata de trabajar, no simplemente con los que podríamos denominar como paradigmáticos o clásicos de la materia, que suelen ser referencia reiterada, sino con aquellos que se entienda que puedan resultarles más cercanos, de tal manera que perciban que se trata de cuestiones actuales y con las que pueden encontrarse en el mundo del derecho y no asuman que por su lejanía temporal o espacial puedan quedar en el campo de lo puramente teórico.

Las áreas temáticas barajadas como posibles, entre otras, han sido matrimonios forzados, igualdad en el matrimonio, matrimonio homosexual, aborto, objeción de conciencia, homosexualidad, igualdad en las estructuras confesionales, género en la educación, educación para la ciudadanía, ablación, igualdad, símbolos religiosos, libertad de expresión y libertad religiosa, lenguaje y género.

La metodología escogida es el trabajo sobre casos reales, que permite una identificación clara para el alumnado, (como idea fuerza), huyendo de posiciones teóricas poco prácticas o excesivamente dirigidas por el profesorado. La perspectiva de género se plantea no mediante temario específico sino a través de las prácticas que corresponden a la teoría clásica de la materia, y a la vez con supuestos que pongan de relieve la perspectiva y contenido de género. La opción por las prácticas como un mecanismo eficaz ya ha sido constatada por numerosas experiencias (Gil, 2014).

La docencia sobre y en perspectiva de género e igualdad se puede abordar con carácter general y en la formación jurídica en una doble vía, la directa en visibilizar y formar en género como materia específica de másteres y especializaciones, cursos de formación, etc., y la de que esta perspectiva este incorporada de manera transversal en el campo jurídico, lo que garantiza, en nuestro caso, su verdadera eficacia en los operadores jurídicos, pues supone la interiorización de esta perspectiva en los diferentes campos de trabajo que presenta la realidad del derecho en los diversos ámbitos profesionales. Sobre la cuestión de qué es lo más adecuado existen posiciones dispares e incluso contrapuestas, incluidas aquellas que critican la transversalidad y cuestionan su eficacia por considerar que diluyen las cuestiones de género y resultan ineficaces. La opción que expongo apuesta por la complementariedad de ambas vías, la de asignaturas y másteres específicos y la de la perspectiva en género como elemento trasversal en las materias de las diversas titulaciones, como el camino más completo y eficaz, puesto que esta última comprende a sujetos que en el caso de estudios, materias, o de especializaciones en género,

nunca acudirían a los mismos por distintos motivos, como considerar que resultan ajenos a su interés profesional y formativo, que este plus formativo no tiene valoración en su campo de trabajo y en el mercado laboral. En el caso de la libertad religiosa por su virtualidad pueden darse, sin perder la centralidad de la materia como elemento transversal la cuestión del género e igualdad como parte de la realidad jurídica del hecho religioso (Espinár, 2015).

Ya se adelantaba que se considera fundamental la participación activa de los alumnos. Con la finalidad de conseguirla se realiza un trabajo de campo mediante encuestas, reuniones, entrevistas, tareas en clase, etc., que serán valoradas por los docentes. Del análisis de dichos resultados y, tras una selección rigurosa, se detectan las siguientes grandes áreas de trabajo. Un área relativa al uso del lenguaje, destacando los principios hermenéuticos establecidos por Ferdinand de Saussure (García, 2017) en torno a la relación entre las formas del lenguaje, las estructuras lingüísticas y la capacidad y los modos de razonamiento, explorando la descripción del lenguaje utilizado normalmente en el ámbito socio-académico en que nos movemos con especial atención al entorno jurídico. Otra área relativa a la convergencia entre libertad religiosa, libertad de expresión y la perspectiva de género desde diferentes ámbitos religiosos. Las siguientes referidas a la educación diferenciada y la educación en la igualdad analizando los problemas que plantean y por último todo lo relativo a las nuevas relaciones de familia y formas de matrimonio.

Todas las acciones se llevan a cabo desde una doble perspectiva: por un lado, las actitudes hacia la diversidad cultural desde el enfoque del género y, por otro, la necesidad de preparación/adaptación del docente ante la diversidad cultural y la desigualdad de género.

Desde el punto de vista del lenguaje la tarea comprende seleccionar aquellas pautas del lenguaje utilizadas con mayor frecuencia. Realizar una labor de contraste y síntesis entre algunas de las formas de lenguaje comúnmente utilizadas, los neologismos o neo-formulaciones surgidas en los últimos años y las auténticas estructuras racionales a que unas y otras responden o han de responder. En el resto de las áreas se analizan casos concretos que ponen de relieve los problemas detectados, analizándolos jurídicamente siempre desde una perspectiva de género. Con los casos prácticos se pretende conseguir la promoción y sensibilización de la perspectiva de género desde una adecuada valoración jurídica, así como el análisis de los derechos en juego y cómo en los mismos se implica la perspectiva de género siendo parte de ellos, comprensión del contenido, de sus límites, desarrollo de la capacidad crítica sobre las situaciones y e incluso vías alternativas prejudiciales y sociales como mecanismo para que no se plantee el conflicto o para su resolución previa a la judicialización.

4. Igualdad y género en el ejercicio de la libertad de expresión de las creencias religiosas

Este epígrafe comprende, dos de los casos prácticos seleccionados para el estudio de la libertad religiosa que se han escogido por constituir un ejemplo paradigmático con el que realizar la docencia de género e igualdad, en el área referida a la libertad de expresión y la libertad religiosa. En los mismos los aspectos de género e igualdad se tratan de una manera directa en relación con el contenido de las publicaciones a las que hacen referencia, pero se ponen en relación con otros derechos como son la libertad de expresión con carácter general, la libertad de expresión de creencias religiosas, la autonomía reconocida en nuestro ordenamiento a los grupos religiosos y su relación con el principio de aconfesionalidad y con la laicidad positiva, la normativa relativa a la libertad religiosa como los Acuerdos con las confesiones religiosas, la Ley Orgánica de Libertad Religiosa, así como la relativa a violencia de género e igualdad. Los casos se refieren a la publicación de dos libros editados en la comunidad autónoma andaluza y con una repercusión social significativa. En los dos se plantean cuestiones referidas las creencias religiosas y la igualdad de la mujer. En ambas las publicaciones fueron objeto de denuncias y además tuvieron numerosas críticas sociales y políticas. El recorrido jurídico de cada una fue sin embargo muy diferente, como se explicará; permiten que se realice el análisis y comprensión de los elementos jurídicos en juego, y porque existen diferencias en la valoración judicial de los dos casos.

4.1 *La mujer en el islam*

El libro *La mujer en el islam* cuyo autor es de Mohamed Kamal fue publicado en 1997, tuvo dos ediciones, la segunda de ellas en el año 2000 con 1668 ejemplares y se distribuyó gratuitamente. El autor con un perfil de autoridad reconocida en materia religiosa, era director del centro cultural islámico Sohail y desde 1997 era asesor de la federación española de entidades religiosas islámicas en calidad de experto en teología islámica. La obra trata múltiples aspectos de la mujer, como en la familia, como madre, hermana, hija, la obediencia al marido, el divorcio, el repudio, la oración y el ayuno.

Un grupo de asociaciones de mujeres⁵ se querellaron contra el autor porque el libro incitaba a la violencia y a la discriminación. En concreto de un delito cometido con ocasión del ejercicio

⁵ Acusación popular fueron la Federación de Asociaciones de Mujeres Separadas y Divorciadas, el Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid, la asociación de asistencia a mujeres agredidas sexualmente.

de los derechos fundamentales del artículo 510. 1º del código Penal con agravante de abuso de superioridad⁶.

La valoración judicial que se hizo del libro se centra en el capítulo titulado "cuestiones dudosas" algunas de cuyas afirmaciones constituyen para el juez mensajes contrarios a la igualdad de los cónyuges a que refiere el código civil y rozan lo intolerable desde el punto de vista penal. Pero el reproche penal se concreta solo en las páginas referidas en el epígrafe de "los malos tratos" donde describe una serie de medidas y el carácter simbólico del castigo físico por el marido, así como las condiciones en las que debe ejercerse o no. Lo califica el autor como un maltrato psicológico - moral vaciado de significado de medida represiva.

El imán declaró que la finalidad el castigo físico no es humillar o maltratar físicamente sino hacer sufrir psicológicamente. Esto fue considerado por el juez como una vulneración del derecho a la integridad física y moral del art. 15 de la constitución y se apoya también en la interpretación sobre trato degradante y humillación según la normativa internacional y el TEDH.

Permite este caso profundizar y repasar a los alumnos el concepto de libertad religiosa y su naturaleza jurídica, dimensión externa, los límites y la interpretación según aplicación del art. 10.2 de la constitución, el concepto de libertad de expresión y más concretamente libertad de información, así como las diferencias entre opinión e información.

Estos casos, los dos en los que nos detendremos, permiten también examinar la evolución de este tipo de delitos en el código penal y porqué se produce la aplicación de supuestos, con un actual artículo 510 realmente extenso y exhaustivo respondiendo a una realidad social alarmante.

Entre los contenidos de interés también se plantean, como hace algún autor (Ferreiro, 2004) de los componentes del orden público, salud, seguridad o moral pública, y que se puede considerar que esta última, la moral pública, operaría en este supuesto, concebida, eso sí, como una ética común de mínimos. Permite trabajar en relación al concepto de moral pública con el alumnado elemento que aparecerá como límite, de modo reiterado, en relación a la libertad religiosa y la libertad de expresión. Otra de las cuestiones que en este sentido se plantean es que exista una confrontación con el derecho al honor colectivo de las mujeres inmigrantes tal y como sugiere

⁶ El vigente en ese momento artículo 510.1 del código penal rezaba: los que provocaren a la discriminación al odio o a la violencia contra grupos o asociaciones, por motivos racistas antisemitas u otros referentes a la ideología religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia o raza, su origen nacional, su sexo, orientación sexual, enfermedad o minusvalía serán castigados con la pena de prisión de uno a tres años y multa de seis a doce meses.

el juez.

Uno de los aspectos que permite estudiar es el de la libertad religiosa en su vertiente objetiva de aconfesionalidad del Estado, ya que en el mismo se puede ver como en la sentencia se examina la fundamentación en el Corán por lo que se tienen en cuenta las interpretaciones y traducciones del mismo para valorar si es transcripción de un texto sagrado, concluyéndose que no lo es tras consultar con expertos y peritos y eliminar cualquier duda de vulneración.

Por último este caso es especialmente interesante y relevante porque aunque hubo una condena de privación de libertad y una multa de ocho meses por delito de provocación a la violencia por razón de sexo y el decomiso de los ejemplares; 22 días después de que el imán ingresara en prisión, en diciembre de 2004 la Audiencia de Barcelona, dictó una resolución en la que acordaba su puesta en libertad y le imponía un curso de seis meses en cuyo contenido destacasen los artículos 10, 14 y 15 de la Constitución española y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El curso fue impartido Ángel Rodríguez, catedrático de derecho Constitucional de la Universidad de Málaga.

4.2 *Cásate y se sumisa*

Se refiere a la publicación por la editorial Nuevo Inicio del Arzobispado de Granada del libro *Cásate y sé sumisa*. La autoría es de la italiana Constanza Miriano y ya había visto la luz en Italia sin ningún tipo de repercusión social o jurídica significativa. En España sin embargo no fue así, sino que se produjo una cascada de manifestaciones y la denuncia que se detalla a continuación. La misma autora con posterioridad a esta obra publicó una segunda obra *Cásate y da la vida por ella* como continuación de la primera y referida al hombre.

El Consejo Municipal de la Mujer de Granada, integrado por 67 asociaciones⁷, reclamó a la fiscalía abrir una investigación contra la publicación por considerar su contenido contrario a la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres, la Ley Orgánica de Medidas de Prevención contra la Violencia de Género y de la Constitución. La fiscalía abrió diligencias que serían finalmente archivadas.

Por su parte la autora explica que la obra parte de la Carta a los Efesios y en ese contexto de referencia se utiliza el término sumisa en un sentido muy concreto que aclara no evoca desigualdad o discriminación, sino a entrega.

⁷ El Consejo municipal de la mujer de Granada es un órgano consultivo y asesor de representación y participación de las mujeres granadinas y de sus asociaciones en la política municipal. Su finalidad es la elaboración de estudios, informes y propuestas para hacer efectivo el principio de igualdad de hombre y mujer.

El Ministerio Público analiza si el libro o su contenido podrían suponer un delito de violencia de género, discurso discriminatorio o publicidad que atente contra los valores de las personas, concluyendo que, si bien el texto y el propio libro "pueden ser poco acordes con el papel de la mujer en la sociedad actual", en "ningún caso" son merecedores de "sanción penal" con arreglo a la legislación vigente. Recoge, por significativas para explicar su sentido, algunas de las expresiones contenidas en el libro, del tipo "De la mujer, en primer lugar, es de la que depende la vida o la muerte del matrimonio. Sé buena, dulce, con un corazón abierto, sumisa no en la lógica del dominio y por tanto de la violencia y la obligación, sino en la del servicio espontáneo, voluntario". Para la fiscal las manifestaciones no suponen violencia de género, ni publicidad discriminatoria vejatoria, son "manifestación de una ideología religiosa y dirigidas especialmente a aquellas personas que profesen tales creencias".

La repercusión de este caso justifica que provoque interés en los alumnos y sea adecuado para su estudio, así, es muy significativo el número de posiciones contrarias al libro que se suscitaron en multitud de colectivos, como el grupo *Anonymous* que hackeo la página web del arzobispado de Granada, las críticas contra el Arzobispo de Granada, en protesta por la publicación, también se pronunciaron los partidos políticos, y la ministra de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, llegó a pedir su retirada. El libro, sin embargo, llegó a ser uno de los más vendidos en la web de Amazon.

Elementos de interés para el análisis del caso son como en el anterior, la libertad de expresión, la libertad de expresión de creencias religiosas, sus límites, sexismo, apología de la violencia contra la mujer, autonomía de las confesiones (hubo manifestaciones en el sentido de que la iglesia recibe fondos públicos y que no puede publicar este tipo de libros) también permite explicar, eficacia de los ordenamientos confesionales. Además mediante el caso se puede deslindar el tratamiento jurídico y penal de igualdad y género de las legítimas opiniones sociales y de diversos colectivos incidiendo en que en relación a su valoración jurídica se revelan como apresuradas y faltas de fundamento.

5. Reflexiones finales

La primera reflexión se refiere a la constatación del amplio e interesante panorama que se abre para los docentes en relación con el género e igualdad en la docencia universitaria sobre libertad religiosa. Se trata de una oportunidad para concretar los intereses de los alumnos sobre estas cuestiones desde el punto de vista educativo, formativo y profesional. Permite además una

actualización de los contenidos, que por cuestiones temporales, resultan limitados, poniendo el foco en aquellos casos prácticos que incorporen nuevas realidades en una sociedad pluralista. La opción por el formato del caso práctico y el análisis de resoluciones y pronunciamientos judiciales, incluye incorporar como novedad integrar, como elemento de contraste de la opción jurídica, las valoraciones sociales y políticas para realizar un deslinde de ambos planos. Se constatan las dificultades que presenta la comunicación y como los aspectos lingüísticos y semánticos influyen en la creación de espacios de confrontación social y jurídica en la relación entre libertad de expresión de creencias religiosas y género e igualdad. La presencia de la autonomía de las confesiones en un país donde rige la separación constituye un elemento de valor en sí mismo respecto a la protección del derecho de libertad religiosa y también como elemento modulador de espacios de confrontación.

Referencias bibliográficas

- Astola Madariaga, Jasone (2008). El género en el lenguaje jurídico: utilización formal y material. *Feminismo/s*, 33-54.
- Calvo Espiga, Arturo (2017). Libertad religiosa y laicidad en el Estado de Derecho. En: Calvo Espiga, Arturo, Asensio Sánchez, Miguel Ángel, Meléndez-Valdés Navas, Marina y Parody Navarro. Jose Antonio. *Fenómeno religioso y ordenamiento jurídico*. Madrid: Tecnos, 49-88.
- Ferreiro Galguera, Juan (2004). La libertad religiosa y la provocación a la violencia de género: el caso del imán de fuengirola. *Anuario da facultade de dereito da universidade da Coruña*, 999-1020.
- García Molina, Bartolo (2017). Aportes de Saussure al desarrollo de la lingüística como ciencia. *Cuadreno de pedagogía universitaria*, 34-44.
- Gil Ruiz, Juana María (2014). Introducción desde la perspectiva de género en las titulaciones jurídicas: hacia una formación reglada. *Educación y Derecho. Education and law review*, 1-28.
- Miriano, Constanza (2013). *Cásate y sé sumisa*. Granada: Nuevo Inicio.
- Miriano, Constanza (2013). *Cásate y da la vida por ella*. Granada: Nuevo Inicio.
- Mostafa, Manuela K. (2000). *La mujer en el islám*. Fuengirola: Centro Islámico Sohail.
- Rodríguez Espinar, Sebastián (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En: Figuera Gazo, Pilar (Ed.) *Persistir con éxito en la universidad : de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes, 41-94.
- Rodríguez Espinar, Sebastián (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU.Revista de docencia universitaria* , 91-124
- Tejedor Tejedor, Francisco Javier y García-Valcarcel- Muñoz Repiso Ana (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos) Propuestas de mejora en el marco del EES. *Revista de educación*, 443-447.

LA MEDIACIÓN COMO TÉCNICA PACÍFICA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS CONSECUENCIA DEL CRECIENTE PLURALISMO RELIGIOSO

MEDIATIONS AS A PEACEFUL TECHNIQUE FOR CONFLICT RESOLUTION CONSEQUENCE OF GROWING RELIGIOUS PLURALISM

José Antonio Parody

1. La secularización y el pluralismo¹

Es relativamente frecuente el uso común de la palabra multiculturalismo en vez de utilizar el término pluralismo como el que realmente, dentro de una sociedad democrática, permite que todas las culturas y, en consecuencia, los grupos culturales, se respeten e interrelacionen en libertad e igualdad, asumiendo una auténtica reciprocidad jurídica, social y cultural. No es baladí la utilización de uno u otro término, pues no debemos olvidar que el pluralismo actúa como verdadero control de autenticidad democrática protegiendo los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos tales como la libertad, la igualdad y la justicia, valores superiores del ordenamiento jurídico. Quizás el pluralismo sea la última consecuencia del concepto tolerancia, pues realmente ésta encuentra acomodo en aquél como método para afrontar los conflictos sociales sin que degeneren en desigualdad. Sin embargo el multiculturalismo “lleva en la entraña de su ser su propia perversión ya que las mismas culturas que invocan el multiculturalismo frente a culturas superiores o dominantes niegan cualquier posibilidad de supervivencia a las posibles culturas a su vez minoritarias respecto a aquellas”². En consecuencia, en el multiculturalismo y, a diferencia de lo que ocurre en las sociedades pluralistas, se produce un excesivo proteccionismo que en la mayoría de las veces terminan en la creación de sociedades cerradas, lo que va a conllevar conflictos de todo tipo, como en el caso que ahora nos ocupa podría producirse en relación a los nuevos símbolos religiosos; la manifestación de lo religioso en los espacios públicos; el derecho de acceso que tienen las confesiones religiosas; la utilización de un nuevo lenguaje, la alimentación, la forma de vestir, etc... Por tanto, sirva como premisa inicial nuestro convencimiento de que solo el verdadero pluralismo integrador será instrumento válido para reivindicar, armonizar y proteger las diferencias culturales.

¹ El presente estudio forma parte de un extenso trabajo desarrollado en el PIE 17/060 de la Universidad de Málaga, titulado “El Pluralismo religioso desde la perspectiva de género”.

² Calvo, Arturo (2015). *Ordenamiento jurídico y sociedades pluralistas*, Tirant lo blanc, 162 y 203.

2. La secularización de la sociedad contemporánea: ¿fin de la religiosidad?

Partimos, como hemos relatado, de un largo y complicado proceso de secularización de los Estados y de las sociedades³. ¿Significa esto que hoy día nuestras sociedades están verdaderamente secularizadas? La respuesta a esta pregunta no puede ni debe ser unánime, pues hay un importante grupo de autores que consideran que realmente en las sociedades contemporáneas más que producirse una verdadera secularización se han producido una conversión en sociedades paganas⁴. No cabe duda que el paganismo contemporáneo es una

³ Debemos realizar un brevísimo recorrido por el proceso secularizador para vertebrar la multiplicidad de actitudes y creencias religiosas/ o no religiosas. Incidimos en algunas consideraciones de tipo histórico que caracterizan el proceso secularizador de la conciencia y el Estado. Lo cierto es que el proceso es fruto de un largo, complejo y sobre todo lento devenir histórico que se inicia tras el Edicto de Milán y que es conocido como el *proceso de secularización del derecho canónico*. Como consecuencia, en parte, de los cambios sociales acaecidos en Europa a partir de la Reforma Protestante, nacen los nuevos estados absolutos y los soberanos intentan la sumisión de lo eclesial a lo político, si bien es una sumisión un tanto peculiar, por cuanto el poder político reconoce a la religión un papel importante en la vida social, pero con la finalidad de aumentar la cohesión de sus reinos, llegando en ocasiones a establecerse Iglesias Nacionales. En los países en que triunfó la contrarreforma católica, la experiencia de la Reforma y el nuevo orden surgido en Europa, facilitaron el paso a nuevos sistemas de relación entre el orden religioso y el civil. Llegamos al siglo XVIII, considerado en Europa como el siglo de las luces, cuyos aires secularizadores impregnan la sociedad europea, y que se encuentra caracterizado por dos manifestaciones principales consistentes en que el poder político perderá su carácter religioso, de un lado y, de otro, la fe deja de ser criterio de contrastabilidad científica. Durante el siglo XIX se va abriendo paso la libertad de conciencia a través de la tolerancia que llega a consagrarse como principio constitucional. En la primera mitad del siglo XX tendrán lugar dos acontecimientos de signo contradictorio: 1º el reconocimiento del derecho a la libertad de conciencia en su dimensión individual y colectiva, así como la separación Iglesia-Estado; 2º y en segundo lugar, la experiencia de las dictaduras en las que dicho derecho era negado o limitado. Asistimos, en esta época a los primeros modelos de separación: la Ley francesa de separación de 1905 y la Constitución de Weimar de 1919. La Constitución española de 1931 como señala Llamazares “es el resultado de la confrontación parlamentaria de esos dos modelos. La Comisión constitucional propone el modelo alemán y a través de la discusión parlamentaria el modelo que termina imponiéndose es el francés, endurecidas algunas características laicistas que recuerdan al modelo soviético de la Constitución de 1926”. Posteriormente se produce un paso atrás en el reconocimiento de la libertad de conciencia por la instauración de los regímenes comunistas, caracterizados por el laicismo, y los regímenes fascistas en los que la religión es una cuestión pública bien se opte por la pluriconfesionalidad como Alemania, bien por la confesionalidad doctrinal, con mera tolerancia de los demás cultos (España e Italia). Tras la segunda guerra mundial se produce en occidente un resurgimiento y preocupación por los derechos y libertades fundamentales, reconociéndose el derecho a la libertad de conciencia y la progresiva instauración de modelos de separación entre Iglesia y Estado en las Constituciones europeas promulgadas tras la posguerra.

⁴ Briones, Ramón (Dir.) *¿Y tú (de) quién eres? Minorías religiosas en Andalucía*. Madrid 2010, p. 34. “El proceso de secularización ha sido muy estudiado por la teología protestante y católica desde los años sesenta, cuando se empezó a hablar de la «teología de la muerte de Dios» (Cox, 1968; Bonhoeffer, 1969). Las ciencias de las religiones también se han ocupado de él desde perspectivas diferentes, con orientaciones ideológicas opuestas (Dobbelaere, 1994; Martín, 2005; Mardones, 1996; Moreno, 1998; Martínez Cortés, 1993; Ricoeur, 1977). No es el momento de extendernos en este tema. Uno de los teóricos más relevantes y representativos en este tema ha sido también P. Berger; nos vamos a ceñir a él más detenidamente porque, en su itinerario de investigador del fenómeno religioso, pasa de sustituir el paradigma explicativo de la «secularización» por el de «deseccularización», por la incidencia del pluralismo religioso y de la situación de mercado de los bienes simbólicos de las religiones. Creemos que esto tiene plena aplicación a la realidad actual del campo religioso en Andalucía (Berger, 1981). Recientemente, bajo la dirección de Rafael Briones, se ha presentado en la Universidad de Granada una tesis doctoral sobre la teoría de la «secularización-deseccularización» de P. Berger. Su autor, Felipe Martín Huete, defiende que la secularización, según la teoría bergeriana, se da tanto en las instituciones sociales como en las conciencias de los individuos, en

realidad. Sin embargo, no es objeto de este trabajo la profundización en esta discusión que, por otra parte, resulta especialmente sugerente.

Por tanto, y con la salvedad antes indicada, aceptaremos como criterio metodológico la secularización de la sociedad contemporánea que como hemos indicado no conlleva la desaparición de la religiosidad o la espiritualidad⁵. En consecuencia, podemos afirmar que Dios no ha muerto. “Se equivocó Friedrich Nietzsche al levantar acta de la defunción de un Dios que, para millones de creyentes, sigue vivo. Se equivocaron quienes pensaron que, superada la religión, el Hombre, o el Superhombre, o la Razón, o la Revolución, o el Progreso, ocuparían el lugar del Dios destronado. Tampoco ha sido así”⁶. En realidad lo que se ha producido no es más que constatar la vigencia de un modelo consecuencia del sentido histórico de la secularización que en el aparatado anterior hemos analizado, y que consiste en la evolución del proceso por el que una realidad unida estrechamente a Dios y a la religión retorna al mundo profano, a lo secular⁷ ha sido superado al asumir que la secularización no supone el fin de la religión en la sociedad, sino que lo que hace es reconocer al hombre su realidad plena. En este contexto la secularización pasa a ser una verdadera garantía del pluralismo, no solo religioso, pluralismo que como sabemos actúa como principio informador, garantía y sostén de los Estados democráticos.

3. El creciente pluralismo religioso

Debemos recordar tal y como decía el citado profesor Calvo Espiga que “la progresiva complejidad de las relaciones humanas y la generalización de la movilidad geográfica e intercambio de personas de distintas procedencias culturales han generado un fenómeno desconocido hasta ahora en la mayor parte de nuestras sociedades occidentales: la presencia en el mismo ámbito geográfico de grupos de personas con distintas ideologías, tradiciones y religiones. Situación que supone un reto en que las sociedades actuales se juegan la paz y progreso futuros según se opte por la centralidad de las personas o bien la identidad personal

la medida en que la referencia religiosa pierde su papel de referencia legitimadora y orientadora automática de individuos e instituciones. Las instituciones sociales no se rigen ni son tuteladas ya por la religión sino por la razón y por las decisiones democráticas. Igualmente, los individuos no se sienten coaccionados a regirse por la cosmovisión religiosa, sino que libremente van elaborando su propia cosmovisión y su *modus vivendi*, eligiendo sus referencias en el mercado pluralista de los bienes simbólicos”.

⁵ Sobre la dimensión del término secularización ver Calvo, Arturo. *Ordenamiento jurídico*, op.cit., 171-200

⁶ Porta Perales, Miguel. Alfa y Omega, www.alfayomega.es/150106/una-sociedad-pagana

⁷ Vergote, Antoine. *Religion et secularisation en Europe Occidentale. Revue Theologique de Louvan*, 14, 1983, p. 42.

acabe oculta y oscurecida por el grupo y la fuerza de lo societario fagocite el fundamento personal de toda sociedad, grupo, creencia o ideología.” En el mismo sentido Santos Rego⁸ incide en que no se puede olvidar la importancia de la religión a lo largo del tiempo en las comunidades migrantes. Esto está favoreciendo la aparición de una amplia “oferta religiosa”⁹. Partiendo, por tanto, de esta realidad y del planteamiento establecido que actúa como premisa fundamental de nuestro estudio, debemos intentar dar, si quiera someramente, un concepto o aproximación al término pluralismo. Según la RAE es el “Sistema por el cual se acepta o reconoce la pluralidad de doctrinas o posiciones”. Pero nosotros podemos afinar más esta definición indicando que es el conjunto de circunstancias y actitudes que conforman ámbitos de convivencia en el que el poder está justo y equitativamente distribuido. De este modo el pluralismo encuentra su pleno desarrollo cuando la libertad de una persona actúa como límite, en el sentido de que nunca podrá cercenar la del otro. Cuando el derecho de una persona lesiona el ajeno en realidad está negando el derecho propio. Y esta es la base de una sociedad justa, de una verdadera sociedad pluralista, donde la igualdad y libertad no tengan que ceder una frente a la otra. Así y sólo así alcanzaremos la verdadera justicia. En base a lo establecido no cabe sino afirmar que la persona se desarrolla de forma plena en una sociedad siempre y cuando ésta actúe como una verdadera sociedad en la que el pluralismo sea valor fundamental reconociendo la existencia de variadas ideologías y credos, distintas de las propias y, especialmente en el

⁸ Santos, Miguel Anxo. *La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo*, en Educación XXI, 20(1), p.21-22 “Aún así, el eco de su mensaje y de su proyección en la filosofía social y política ha corrido parejo al desarrollo de sociedades plurales, multiculturales, con libertad de culto religioso y al amparo de estructuras económicas y políticas básicamente liberales. Y con el auge de los flujos migratorios en plena era de globalización ese discurso se ha ido convirtiendo en pieza estratégica con la que rehacer el entramado de la convivencia y de la comunicación en la esfera pública de la sociedad civil (Lippy, 2009). Y puesto que ya hemos hecho asomar por estas páginas al transformador fenómeno de la inmigración, temerario sería pasar por alto la oportunidad de su engarce temático. Porque, efectivamente, no se puede olvidar la importancia de la religión a lo largo del tiempo en las comunidades migrantes. Aparte de ayudarles a mantener señas de identidad y creencias heredadas, también contribuye a conservar niveles de cohesión social, que casi siempre correlacionan con señas comunitarias. Por tanto, la investigación social está volviendo a retomar el papel de la religión en los procesos de integración de los inmigrantes. Porque su sentido de pertenencia confesional no es disociable de lo que representan las iglesias como espacios de socialización, de asistencia y protección en tierra lejana, sancionando un conjunto de referencias que se van haciendo operativas en la vida cotidiana.”

⁹ Tarrés, Sol y Jiménez de Madariaga Celeste. *El pluralismo religioso en Andalucía* en Andalucía. Identidades culturales y dinámicas sociales. p. 263 “En este contexto actual de secularización generalizada, y de libertad religiosa (entendida en este caso no tanto como un derecho abstracto, sino como la posibilidad de elección entre una gama más o menos amplia de posibilidades), se está construyendo un espacio dinámico con una amplia oferta espiritual —que supone la existencia de una demanda de bienes que satisfagan las necesidades espirituales de las personas—. A ello se añade una reformulación y/o ampliación en los significados creenciales (religiosos y/o espirituales), una creciente competencia por parte de las distintas instituciones religiosas por la adhesión de creyentes reales y/o potenciales, una estandarización de lo religioso, y una desconexión (fruto de la globalización, en su sentido más amplio) entre los marcadores religiosos y los marcadores culturales que convierte en autónomo al “objeto” religioso. Todo ello regulado estatal y jurídicamente bajo el régimen de la libertad religiosa.”

ámbito que nos ocupa, manteniéndose neutral respecto a la Iglesias y Confesiones religiosas¹⁰. Cuando hablamos de una verdadera sociedad pluralista nos referimos evidentemente a la actitud tanto de las personas como a los Estados. Por tanto, debe exigirse a los Estados una actitud neutral respecto a todas las Confesiones religiosas, si bien esta neutralidad debe ser activa en el sentido de garantizar la existencia de las confesiones así como la práctica de actos de culto, manifestaciones, etc...

3.1. Las comunidades religiosas y las administraciones e instituciones públicas

Continuando con el hilo de nuestro discurso argumental, y como por otra parte vienen advirtiendo/reconociendo autores de prestigio, la secularización produce religión, aunque sea paganismo. “Frente a la creciente visibilidad de lo religioso plural, se observa una transformación tanto en los creyentes como en las entidades religiosas...En este contexto actual de secularización generalizada, y de libertad religiosa (entendida en este caso no tanto como un derecho abstracto, sino como la posibilidad de elección entre una gama más o menos amplia de posibilidades), se está construyendo un espacio dinámico con una amplia oferta espiritual que supone la existencia de una demanda de bienes que satisfagan las necesidades espirituales de las persona. A ello se añade una reformulación y/o ampliación en los significados creenciales (religiosos y/o espirituales), una creciente competencia por parte de las distintas instituciones religiosas por la adhesión de creyentes reales y/o potenciales, una estandarización de lo religioso, y una desconexión (fruto de la globalización, en su sentido más amplio) entre los marcadores religiosos y los marcadores culturales que convierte en autónomo al objeto religioso. Todo ello regulado estatal y jurídicamente bajo el régimen de la libertad religiosa.”¹¹ Por tanto, es evidente la necesidad que tienen las administraciones de cooperar e incluso fomentar dicha cooperación con las Iglesias, Confesiones y Comunidades en base a esa

¹⁰ Santos, Miguel Anxo. *La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo*, op.cit. p 27, “poca duda puede haber de que a la educación intercultural le compete una compleja labor de equilibración entre identidad y disposición de apertura a otras visiones de la vida y del mundo. La religión facilita ese cometido cuando no anatemia por sistema a quienes declaran otra fe distinta a la propia. Tal circunstancia no es posible, desde luego, con la clase de tipologías de relación entre religiones que Race (1983) llamó exclusivista, ni siquiera con la que rotuló como inclusivista, que solo tolera al diferente desde una posición de superioridad. Se necesita una perspectiva pluralista, en la que, sin abdicar de las convicciones, se cultive una actitud de aprecio por las distintas tradiciones, llamando al diálogo y no a la confrontación. Ahora bien, ese enfoque pluralista ha sido, y sigue siendo, más la excepción que la regla. Lo que se transmite a menudo no son precisamente actitudes de respeto y aprecio por la diferencia religiosa sino de hostil superioridad hacia otros modos de representar la transcendencia humana.”

¹¹ Jiménez de Madariaga, Celeste y Hurtado, José (Coords.) *El pluralismo religioso en Andalucía*. En: *Andalucía. Identidades culturales y dinámicas sociales*. Sevilla, 2012

neutralidad positiva que es, en realidad, una importante demanda que las propias comunidades religiosas vienen solicitando. “Esta principal demanda puede resumirse en la reclamación de una mayor atención de las instituciones públicas, generalmente las Administraciones locales, a las comunidades religiosas. Esta especial incidencia en lo local se debe fundamentalmente a que son los gobiernos locales quienes están experimentando diariamente el encontronazo con la realidad de unas necesidades, retos y dificultades que aparentan ser nuevas y además requieren respuestas rápidas y efectivas.”¹² No debemos olvidar la trascendental presencia de las confesiones y su incidencia social y, por tanto, de lo religioso, en los espacios públicos.

3.2. El pluralismo religioso en las aulas universitarias

Resulta evidente, tal y como hemos avanzado con anterioridad, que la concurrencia de factores económicos, las desigualdades entre los países del Norte y del Sur, la presión demográfica, el diferente trato de los derechos humanos según qué países, la desaparición paulatina de fronteras, los medios y avances en las comunicaciones, etc... han venido ayudando durante siglos al fenómeno de la inmigración, que se viene acentuando en los últimos años. Esto ha traído entre otras consecuencias y en relación a la temática que nos ocupa que aparezcan nueva religiones y prácticas religiosas en Europa y, por ende, también en nuestro país. Sin embargo, esto no significa, aunque si ayuda, a la aparición de un verdadero pluralismo religioso por si mismo. Como hemos indicado para hablar de un verdadero pluralismo religioso “es necesario que el poder público siga los principios y valores constitucionales en su tratamiento y en su gestión”¹³. Por tanto, en el contexto actual se hace necesario analizar las variadas manifestaciones religiosas en los espacios públicos. Para ello, en primer lugar, nos debemos detener en intentar definir el significado de esta última expresión. En una primera acepción podríamos definir de forma amplia el espacio público como aquello que escapa al espacio privado. Sin embargo teniendo en cuenta que para muchos es en este espacio privado en el que tiene cabido lo religioso y sus manifestaciones, resulta en consecuencia que el espacio privado es el lugar reservado a la intimidad, por lo que no se corresponde con la actividad propia de los poderes públicos, es decir, el espacio público sería un lugar libre de lo religioso. No parece, por tanto, esta primera distinción la más acertada para definir el concepto de espacio público en relación

¹² Salguero, Óscar. Necesidades de las comunidades religiosas en Andalucía. En: Rafael Briones (dir.) Sol Tarrés, Óscar Salguero, Estefanía Fernández, Clara Macías, Verónica Suárez (Eds.) *¿Y tú (de) quién eres? Minorías religiosas en Andalucía*. Madrid: Ícara Editorial, 2010, p. 491.

¹³ Mélenz-Valdés, Marina. *Derecho de libertad religiosa, Pluralismo religioso y espacio público*, Valencia 2017, p. 34-35

al pluralismo religioso. Cabría también señalar los que intentar distinguir entre espacio público y espacio privado, entendiendo el primero como el lugar donde se manifiesta la opinión pública. Pero es lo cierto que en realidad lo que se pretende con esta identificación es establecer que “los espacios públicos estatales presentan una ausencia de manifestaciones religiosas”¹⁴, identificando en consecuencia el espacio público el estado puramente laico.

¿Qué ocurre en España? ¿Cuál es nuestro modelo? Nuestra Constitución establece un sistema de neutralidad, también llamado de laicidad positiva, que supone la valoración positiva del fenómeno religioso, obligando a los poderes públicos a tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y a mantener las consiguientes relaciones de cooperación con las Confesiones religiosas. Esa cooperación se concreta en la obligación de los poderes públicos a promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos y de los grupos (sean religiosos o no religiosos) en los que se integra sean reales y efectivas. Por tanto, y siguiendo el planteamiento asumido, debemos afirmar que no es posible hablar, en una sociedad basada en el pluralismo (religioso/no religioso), de un espacio público homogéneo. De lo que se trata es de hacer visible el hecho religioso, pero no de forma artificial en un intento de dar visibilidad a lo que ni se percibe a simple vista ni lo que realmente adquiere relevancia, pues esto sería incompatible con la neutralidad a la que está obligado el poder público. Lo que realmente debe buscarse es la visibilización del hecho religioso y su manifestación externa (en el espacio público), garantizando así el verdadero pluralismo religioso.

3.3. Los símbolos religiosos en los espacios públicos. Especial referencia a las aulas universitarias

Las creencias religiosas se hacen visible de diversas formas. Pero quizás la más común a la hora de exteriorizar dichas creencias, es decir de que alcancen dimensión pública, sea a través de los símbolos religiosos¹⁵. Por ello analizamos la presencia de éstos símbolos en las aulas universitarias que no sólo son manifestación de la opción religiosa individual sino que además actúan como elemento de identidad. Partimos de una realidad incuestionable. Nuestra Carta Magna, en el artículo 16, es decir, dentro de los llamados derechos fundamentales, garantiza la

¹⁴ Idem...p.44

¹⁵ Calvo, Arturo. *Concepto y relación de derecho, religión y conciencia en las sociedades Plurales*. En: Asensio, Miguel Ángel, Calvo, Arturo; Meléndez-Valdés, Marina y Parody, José Antonio. *Derecho Conciencia y religión*, Madrid 2012, p.34, “Los símbolos religiosos serán tales en cuanto son tomados y aceptados en un determinado contexto social /cultural. En el símbolo religioso la idea de lo divino y absoluto se hace inmanente expresándose con más claridad que con las palabras”.

libertad religiosa y de culto de los individuos y comunidades, obligando a los poderes públicos a tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad y a mantener las consiguientes relaciones de cooperación con las confesiones religiosas. Esto significa que la neutralidad del Estado en ningún caso supone ausencia de lo religioso en el espacio o ámbito público, sino todo lo contrario. La presencia de los símbolos religiosos en el espacio público es perfectamente compatible con los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico, a saber: pluralismo, libertad e igualdad (justicia), neutralidad y cooperación.

¿A qué tipo de símbolos nos referimos? Tanto la doctrina como la propia jurisprudencia al hablar de los símbolos religiosos han realizado clasificaciones a fin de intentar dar respuesta jurídica a los problemas que se plantean. Así hablan de símbolos estáticos, dinámicos, fuertes y débiles, adoctrinadores, portátiles, de identidad, etc... Al caso que nos ocupa nos vamos a centrar en las vestimentas y, especialmente en la parte del vestuario propio tales como velo, hábitos, turbantes, cruces, adornos, kippa, etc... Es necesario advertir, desde este instante, que tanto el uso que se dé a estos símbolos como el espacio en el que se usen, el contexto, etc... serán o pueden ser condicionantes a la hora de establecer un tratamiento jurídico u otro en el supuesto de plantear problemas respecto a su uso. Debemos señalar, en primer lugar que no existe una regulación específica de los símbolos religiosos en nuestro país. La Constitución en el ya repetido artículo 16 protege la manifestación de la Libertad Religiosa sin más límite¹⁶ que el mantenimiento del orden público. Además, el artículo 18 del texto constitucional garantiza la intimidad personal y el derecho a la propia imagen. Tampoco existe una normativa de desarrollo, por lo que algunas entidades públicas han decidido regular al respecto dictando guías y ordenanzas que sirven de orientaciones para el tratamiento de los supuestos en materia de vestimenta y otros símbolos religiosos. La realidad es que ha sido la jurisprudencia, tanto interna como europea, la que ha servido para establecer una línea interpretativa sobre esta materia.

Efectivamente tanto la desaparecida Comisión Europea de Derechos Humanos como el actual Tribunal Europeo de Derechos Humanos han resuelto conflictos por la utilización de vestimenta en el ámbito educativo. Por ejemplo, en el contexto de la Universidad el TEDH en el caso Sahin contra Turquía estimó que la prohibición del velo era admisible porque en primer lugar el derecho a la educación no es un derecho absoluto por lo que se pueden establecer límites y en

¹⁶ Cualquier límite al derecho de libertad religiosa deberá estar establecido por Ley orgánica dado su carácter de derecho fundamental.

segundo lugar porque la prohibición era necesaria para proteger el sistema democrático, en concreto la igualdad sexual que no satisface el uso de esta prenda y el orden público. La Audiencia nacional en España también resolvió en relación con unas alumnas marroquíes que querían vestir el hijab en un centro educativo. Son múltiples los aspectos que las numerosas sentencias dictadas por los Juzgados y Tribunales españoles a lo largo de los últimos años sobre simbología religiosa han destacado y que deben ser tenidos en cuenta por las autoridades públicas para solucionar las controversias en esta materia. Evidentemente el análisis detallado de ello va más allá de las pretensiones de este trabajo. Nuestra intención no es analizar concretamente los posibles conflictos que se pueden producir, ni mucho menos las soluciones que los tribunales han dado o podrían dar en el futuro. Es objetivo del trabajo llamar la atención sobre posibles conflictos que, aun teniendo una solución jurisprudencial, su aplicación en realidad puede producir mayor perjuicio, mayor desigualdad, por lo que en estos supuestos se hace necesaria la búsqueda de un medio de solución pacífica de conflictos. Centremos en un simple supuesto de laboratorio pero que dadas la composición de nuestras aulas universitarias no debe descartarse en absoluto.

En una actividad reglada en la asignatura de educación física de cualquier titulación o, simplemente en el centro deportivo de cualquier universidad, se propone como actividad la realización de determinadas pruebas de natación. En función de la marca obtenida así será la posterior calificación. Sin embargo, una alumna o grupo de alumnas que, por razones religiosas, culturales e identitarias solicitan la realización de la prueba o bien solo en un grupo formado únicamente con mujeres o, en todo caso, con un equipamiento (vestimenta) especial que cubra la cabeza, así como no deje visible ninguna parte del cuerpo. Dicho equipo deportivo está a la venta en los establecimientos adecuados. Como ya hemos indicado y venimos repitiendo, y de ahí la línea argumental de lo expuesto hasta el momento, en base al principio constitucional de cooperación con las confesiones religiosas debe articularse, medios que hagan posible armonizar la utilización de esas señas identitarias con la actividad en cuestión. Por tanto, existiendo en el mercado vestimenta adecuada para tal fin es evidente que se debe acceder a la petición. Sin embargo, la utilización de dichas prendas, y en base al material en el que están realizadas, desliza mejor en el agua y, ello puede dar lugar a que quien lo utilice alcance mejores marcas y, con ello mejor calificación. En consecuencia, el problema, la quiebra de derechos se desplaza, por lo que cualquier alumno/a podría reclamar la reparación del perjuicio que se le estaría produciendo, en tanto en cuanto la calificación va en función de la marca obtenida. Es decir, la aplicación de una medida que pretende armonizar puede, en realidad, crear otro nuevo

conflicto. ¿Debemos acudir nuevamente a los tribunales de justicia para armonizar estos derechos o, en todo caso, establecer cual debe prevalecer en el caso de que deba hacerlo alguno de ellos?. No parece realmente útil y adecuada esta opción, que en todo caso quedaría como última instancia, sino que consideramos se debe acudir a otras posibilidades más próximas y así aparece como medio para la solución pacífica de dichos conflictos, entre otras vías u opciones, la figura de la mediación que busca el equilibrio entre el respeto a cada postura así como la flexibilidad en la interpretación de la norma, es decir, buscar alternativas válidas para todas las partes.

4. Un intento de solución de conflictos. La mediación

La mediación se postula como uno de los métodos más adecuado para la resolución de los conflictos que pudiesen surgir en relación a las desigualdades en el ámbito educativo y familiar, ya que promueve la paz social y pone en valor actitudes y comportamientos con rechazo a los conflictos, afrontándolos a través del diálogo y la cooperación¹⁷. La mediación se apoya en personas neutrales que median en el proceso y ayudan a las partes implicadas a resolver por sí mismas el conflicto que subyace entre ellas, transformando el mismo en una solución adoptadas por ambas partes de un modo positivo. La mediación es un método idóneo para prevenir los conflictos, y una vez que éstos aparecen promueve la resolución de los mismos mediante el diálogo, generando en todas las partes comprometidas en la estrategia, habilidades para negociar, la escucha activa, la asertividad, la empatía, etc... En definitiva, ante un conflicto no debe haber vencedores/as y vencidos/as. Para ello es necesario, como hemos repetido con anterioridad, encontrar el equilibrio entre el respeto a cada postura, así como la flexibilidad en la interpretación de la norma, es decir buscar alternativas válidas para todas las partes. La mediación al ser voluntaria, confidencial, neutral es, desde mi punto de vista, el método más adecuado para resolver conflictos en el ámbito educativo en general, y de los conflictos surgidos por las desigualdades, en particular, ya que promociona los valores de no violencia y la paz social en el contexto educativo. No debemos olvidar que la mediación en éste ámbito debe tener tres objetivos fundamentales: 1º Integración del alumnado que se encuentre marginado o excluido ya sea por razones de sexo, religión, cultura, características físicas, etc., 2º Erradicación de todas aquellas actuaciones que generan conflicto referidos al género,

¹⁷ Jordá, C. La educación en igualdad. En: Parody, José Antonio. *El derecho a la educación en igualdad*, Valencia, 2019.

xenofobia, racismo, discriminación, etc..., y 3º Extender la cultura de la mediación hacia una cultura de paz y entendimiento en el ámbito de la comunidad universitaria.

Por lo tanto, si la mediación es posible aplicarla a todo conflicto en el que interactúan dos o más personas, las instituciones educativas no deben estar ajenas a la misma, ya que docentes, alumnos, las propias instituciones universitarias, etc...En definitiva, todos los actores de la comunidad educativa han de abandonar la connotación negativa del conflicto y buscar su resolución a través de una formación adecuada, con la instauración del recurso de la mediación como método de resolución de conflictos. No debemos olvidar que la mediación entre iguales, realizada por alumnos que ayudan a la gestión de los conflictos entre otros alumnos, es el modo “natural”, idóneo y más “inteligente” de resolución de los problemas.

La mediación no debe ser algo nuevo en las aulas universitarias, pues ya desde los primeros niveles de la educación primaria aparece el llamado plan de convivencia de los centros educativos¹⁸ por el que se debe inculcar a toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesores) la educación en valores y la necesidad de contemplar la resolución de los conflictos como un medio de crecimiento personal y un proceso educativo en cultura de paz y educación en igualdad. Pero además, más allá de la resolución de conflictos, la mediación tiene muchos más beneficios, ya que cambia la forma de expresar las ideas, las emociones, los sentimientos, enriquece por tanto la cultura del dialogo, ayuda a transmitir habilidades de comunicación, como la asertividad (poder expresar las opiniones y los puntos de vista, sean correctos o no), la empatía, y la escucha activa. Por último, recordar que el anteproyecto de Ley de Mediación, en su disposición adicional segunda contempla la inclusión de la mediación en los planes formativos del grado de Derecho y otros grados que se determinen por acuerdo del Consejo de Ministros. Si el propio anteproyecto prevé la mediación en los grados universitarios, por mayor razón debería incluirse sin más demora en la legislación y procedimientos internos de las universidades y favorecer su conocimiento facilitando el desarrollo de la cultura de la mediación

¹⁸ Recordar como la LOMCE establece “La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.” Entre los principios del su art. 1, y en el apartado d) del art 40 establece como objetivos d) “Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.” Y el art 124 relativo a las normas de organización, funcionamiento y convivencia “la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.” Y en ese mismo sentido el apartado g) del Artículo 127. relativo a las Competencias del Consejo Escolar y la «Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.”

que falta en la actualidad. Ahora bien debemos ser conscientes de la dificultades que existen para la aplicación de la mediación actualmente en el ámbito universitario tales como el desigual acceso a este instrumento por parte de la comunidad universitaria, la falta de criterios homogéneos para la capacitación de los “profesionales” de la mediación y la necesidad de mayor formación; y, en fin, la falta de estímulos e incentivos para el uso de la mediación por parte de la autoridades académicas, de los alumnos y, en definitiva de la comunidad educativa. Se hace necesario acometer políticas capaces de crear un sistema que garantice el acceso de quien demande la mediación. Un sistema efectivo y coordinado por las propias instituciones Universitarias¹⁹. Y en este contexto no debemos desviar la mirada y afrontar los nuevos retos consecuencia de la diversidad cultural y religiosa existente en la sociedad española y, por ende, en las aulas. Las nuevas formas de familia; la presencia de nuevas religiones y, en consecuencia, de nuevos símbolos religiosos; la manifestación de lo religioso en los espacios públicos; el derecho de acceso que tienen las confesiones religiosas; la utilización de un nuevo lenguaje; son solo ejemplos de esta “nueva sociedad” consecuencia de la progresiva secularización de la sociedad española así como del crecimiento del pluralismo religioso en nuestro país. A largo plazo, la mediación puede ayudar a ser un instrumento de cambio social para la construcción de una ciudadanía más dialogante y participativa, más respetuosa con la igualdad, más inclusivas. Por tanto es fundamental incluir la mediación y las técnicas de resolución pacífica de conflictos en el ámbito universitario, con el establecimiento de equipos mediadores en todos los centros para la gestión y transformación de los conflictos, potenciando la pacífica prevención y la promoción de la convivencia de todas las personas sin exclusión.

Referencias bibliográficas

- Briones, Ramón (Dir.) (2010). *¿Y tú (de) quién eres? Minorías religiosas en Andalucía*. Madrid: Icaria Editorial.
- Calvo, Arturo. (1984). *Implicaciones jurídico canónicas de la relación entre la Iglesia y la Comunidad Política*. Vitoria: Eset.
- Calvo, Arturo. (2015). *Ordenamiento jurídico y sociedades pluralistas*, Tirant lo blanc 2015
- Calvo, Arturo Concepto y relación de derecho, religión y conciencia en las sociedad Plurales. En: Asensio, Miguel Anxo, Calvo, Arturo, Meléndez-Valdés Marina y Parody José Antonio. *Derecho Conciencia y religión*, Madrid 2012,
- Jiménez de Madariaga, Celeste y Hurtado, José (Coords) (2012) *Andalucía. Identidades culturales y dinámicas sociales*. Sevilla: Aconcagua.

¹⁹ Del informe sobre el anteproyecto de Ley de impulso a la mediación elaborado por el CGPJ en pleno celebrado el 28 de marzo de 2019.

- Jordá, C. *La educación en igualdad*. En: Parody, José Antonio. El derecho a la educación en igualdad, Valencia 2019.
- Llamazares, Dionisio. (2011) *Derecho a la libertad de conciencia I*, Madrid: Editorial Civitas.
- Meléndez-Valdés, Marina (2017). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Parody Navarro, José Antonio (2004). *El proceso secularizador de la conciencia y del Estado: Acercamiento al problema en los siglos XVIII, XIX y XX*. Vitoria: Lumen 53.
- Porta Perales, Miquel. (2018) Una sociedad pagana. *Alfa y Omega* [blog]. Disponible en: www.alfayomega.es/150106/una-sociedad-pagana (Consulta 19 de febrero 2019).
- Salguero, O. Necesidades de las comunidades religiosas en Andalucía. En: *¿Y tú (de) quién eres?: Minorías religiosas en Andalucía*: Madrid 2010.
- Santos, Miguel Anxo. La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el dialogo, *Educación XXI*, 20(1), 17-35.
- Tarrés, Sol y Jiménez de Madariaga, Celeste. El pluralismo religioso en Andalucía. En: *Andalucía. Identidades culturales y dinámicas sociales*, 261-286.
- Vergote, Antoine. (1983) Religión et secularisation en Europe Occidentale. *Revue Theologique de Louvan*, 14 (4).
- Zabalza Ignacio (1986). *Las Confesiones Religiosas en el Derecho Eclesiástico Alemán* Barcelona:Bosch.

EXPERIENCIAS DOCENTES E INVESTIGACIONES EN GÉNERO. ESPACIOS COLABORATIVOS INTERDISCIPLINARES PARA UNA UNIVERSIDAD FEMINISTA

GENDER ORIENTED TEACHING AND RESEARCH EXPERIENCES. COLLABORATIVE INTERDISCIPLINARY SPACES FOR A FEMINIST UNIVERSITY

Belén Ruiz Garrido, Haizea Barcenilla García, Lorena Barco Cebrián, Carmen Cortés Zaborras, Javier Cuevas del Barrio, Antonia García Luque, Isabel Garnelo Díez, Alicia Marchant Rivera, Maite Méndez Baiges, Pilar Pezzi Cristóbal, Eva Ramos Frendo, Rosalía Torrent Esclapés y Pilar Ybáñez Worboys

1. Introducción

La legislación española, en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo (BOE nº 71 de 23/03/2007), para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, recoge la obligación de cumplir y promover la igualdad de oportunidades, algo que también queda patente en el artículo 14 de la Constitución española. En este sentido todos los niveles educativos, incluidos los universitarios, son soportes esenciales para la consecución de una sociedad crítica, solidaria, igualitaria y justa, atenta a los sesgos de género, clase, etnia, raza y religión, y las desigualdades entre los mismos y la dotación de las herramientas necesarias para detectarlas, visibilizarlas y deconstruirlas. De esta forma se cumplirá con lo estipulado en los artículos 25 y 26 de la ley indicada, que persigue que en el ámbito de la educación superior se fomente la enseñanza e investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, incluyéndolo en sus planes de estudio, así como la igualdad en el ámbito de la creación y producción artística e intelectual (Fernández, 2016). Los dos Planes de Igualdad (Méndez, 2013) de la Universidad de Málaga (I, 2010-2014; II, 2014-2018) contemplan una serie de ejes y acciones que en materia de igualdad efectiva toda institución universitaria debe garantizar: “la defensa del principio de igualdad, el logro de una institución de calidad, la promoción de la motivación y el compromiso con el trabajo del personal y el fomento de las capacidades de todo el personal que la compone, entre otras, debe poner en marcha las estrategias necesarias para lograr la igualdad de género no sólo formal sino real” (II Plan de Igualdad, UMA, 2014-2018).

También las competencias de algunos de los Grados de la Universidad de Málaga citan explícitamente cuestiones relativas a la igualdad efectiva, evidenciando una intención o compromiso vinculantes. Así, el Grado de Historia cuenta con una primera competencia que refiere la “Capacidad para organizar, planificar y gestionar información de carácter general

acerca de diversas sociedades y culturas contemporáneas con especial interés en las cuestiones de género”. Igualmente, entre los objetivos del título se recoge el de: “Desarrollar una conciencia cívica. Dentro de ello, y de manera específica, generar y desarrollar, a partir de su estudio procesual e histórico en las distintas formaciones sociales, actitudes de tolerancia y respeto por la igualdad de hombres y mujeres, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal para con las personas con discapacidad”. A su vez, entre las Competencias Generales y Específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios se pretende “resaltar el papel de la mujer en la evolución de los acontecimientos y circunstancias que dan sentido a la época contemporánea española”. Observamos, no obstante, que en el proceso curricular conducente a la obtención del Grado en Historia, se cuenta con una asignatura optativa vinculada, “Política, Género y Cultura en el Mundo Actual”.

Por su parte, en la Memoria del Título Oficial de Graduado en Historia del Arte encontramos entre sus objetivos el proporcionar un conocimiento adecuado de las desigualdades de género, sociales y culturales que han condicionado la actividad artística, así como la visualización del papel de las mujeres en la creación y consumo de arte. Una de sus competencias básicas incide en que al alumnado “se le debe proporcionar la capacidad para distinguir, comprender y analizar los diversos posicionamientos ideológicos relacionados con el género, las minorías y la multiculturalidad en lo que respecta al análisis, explicación y práctica del hecho artístico”. También recoge la necesidad de realizar un “Estudio y análisis de la influencia de los estudios culturales de género y de la perspectiva feminista en la reformulación de los planteamientos historiográficos y críticos de la historia y la teoría del arte”. Actualmente el Grado de Historia del Arte cuenta con la asignatura optativa “Estudios de género, feminismo e Historia del Arte”. A su vez, el título de Graduado en Comunicación Audiovisual también recoge entre sus competencias transversales, “el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres”. Además, persigue desarrollar en el alumnado “una capacidad para percibir críticamente el nuevo paisaje visual y auditivo que ofrece el universo comunicativo que nos rodea, considerando los mensajes icónicos como fruto de una sociedad determinada, producto de las condiciones sociopolíticas y culturales de una época histórica determinada”. Indiscutiblemente, para adquirir esta competencia son fundamentales los conocimientos sobre las desigualdades y cuestiones de género que han condicionado y condicionan, aún en la actualidad, los productos del mundo audiovisual. El Grado cuenta con varias asignaturas pertinentes como la obligatoria “Comunicación audiovisual y cambio social” que en su bloque nº IV aborda “La perspectiva de género en la comunicación audiovisual en el marco de nuevos

paradigmas”. Igualmente, en la asignatura “Cultura visual”, también se aborda un bloque dedicado a la “Visualidad, género y etnicidad”, cuestión que percibimos como una forma de aportar nuevas actividades más interdisciplinares a la asignatura en cuestión.

En este ámbito se enmarca el proyecto de innovación educativa “Feminismo en las aulas universitarias. Propuestas didácticas multidisciplinares y estudios de género” (PIE17-128, 2017-2019).

Venimos observando estas carencias estructurales (Ballarín, 2015 y 2017; Alonso, 2013) y lo hacemos de manera transversal en cualquiera de las asignaturas de los Grados implicados, pues consideramos que su optatividad y concreción no atienden en realidad al necesario y vinculante carácter integrador de la metodología de género en la complejidad de los estudios de grado. Por tanto, la proyección del trabajo planteado en el proyecto permea el ámbito universitario en su conjunto, como pilar del tejido humano, social y cultural de la sociedad que deseamos y en la que creemos (Maquieira, 2005).

2. Líneas estratégicas

El Proyecto de Innovación Educativa continua, fortalece y avanza en la trayectoria ya consolidada con la implementación de los proyectos anteriores: “Universidad y Feminismo: la integración transversal de los Estudios de Género en las prácticas docentes en Humanidades” (PIE 10-017, 2010-2012); “Feminismo en el aula: la integración transversal de los estudios de género en asignaturas del EEES” (PIE 13-037, 2013-2015) y “Participación del alumnado de Humanidades, Comunicación y Didáctica en los estudios de género: relecturas de la Historia, Cultura Visual e Historia del Arte” (PIE15-59, 2015-2017). Este recorrido ha sido reconocido con un accésit al IV Premio a la Innovación Educativa en las V Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual de la UMA (2016) y la concesión de la calificación de los criterios de excelencia de su convocatoria (2017-2019).

El proyecto se cimienta en las experiencias docentes e investigadoras con perspectiva feminista de un grupo de innovación educativa interdisciplinar formado en la Universidad de Málaga, al que se ha sumado la trayectoria de compañeras de las universidades del País Vasco, Jaume I de Castelló y Jaén.

Pretendemos abordar y desarrollar una serie de líneas estratégicas concretas que, partiendo y expandiendo el trabajo realizado, ahonden en la columna vertebral que nos define como grupo de investigación y formación en estudios feministas y de género en las aulas universitarias. Resaltamos la necesidad de contemplar la metodología feminista y la perspectiva de género

desde su carácter estructural y no coyuntural (Bosch, 2003; Ballarín, 2013; Bosch y Ferrer, 2013) porque conforma los cimientos de una sociedad crítica, formada, igualitaria y justa, en la que los valores humanistas y de compromiso social y ciudadano resultan insoslayables.

La transversalidad (Reyzabal y Sanz, 1999; Fernández-Batanero, 2015; Pezzi et al, 2013) y la interdisciplinariedad son dos de los ejes conectados entre sí que definen los principios del proyecto, como una responsabilidad asumida. Desde las programaciones a las metodológicas docentes y la puesta en marcha de actividades con implicación grupal, pretendemos que permee en los diferentes grados y asignaturas implicados entendidos como vasos comunicantes. De este modo se podrá trascender desde el carácter concreto, opcional y episódico, aun siendo bienintencionado, a la consecución de una conciencia crítica y una formación íntegra, compleja y comprometida de la comunidad universitaria en los valores igualitarios que pretendemos enraizar y expandir en y desde la universidad.

Resultado concreto de la visión interdisciplinar del proyecto es la organización de las Jornadas Interdisciplinares de género en el aula, que en 2019 ha celebrado su octava edición, y que abordaremos más adelante.

La transversalidad debe además atender las demandas emanadas desde diferentes espacios sociales, culturales y estudiantiles. En atención a esta comprensión del fundamento transversal, dedicamos una atención expresa a las nuevas perspectivas emanadas de la metodología de género que atienden, de forma más expandida, a los estudios LGTB y Queer, áreas de análisis de la diversidad sexual, que deben ser incorporadas a las aulas universitarias. Resultado preciso de esta atención es la participación del PIE en la organización de las “Jornadas de investigación en multiplicidad de géneros”, que en 2019 ha celebrado su segunda edición,

Estos ejes implican no solo a las asignaturas de grados y másteres, sino a la puesta en práctica de acciones complementarias conjuntas, tanto docentes como investigadoras, que vinculan a ocho grados (Historia, Historia del arte, Filología Hispánica, Filología Clásica, Filología Inglesa, de la Facultad de Filosofía y Letras; Comunicación, Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación; y Bellas Artes de la Facultad de Bellas Artes) y tres másteres oficiales (Desarrollos sociales de la cultura artística; Máster Interdisciplinar en Igualdad y género; Máster del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas). A ellos hay que sumar los grados y másteres vinculados a los departamentos de Historia del Arte y de la Música de la Universidad del País Vasco, de Historia, Geografía y Arte- Estética y Teoría de las Artes de la Universidad Jaime I de Castelló y de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén [Imagen 1].

En resumen, las líneas estrategias básicas del proyecto atienden a:

- La vertebración como grupo consolidado de investigación y formación en estudios feministas y de género.
- La transversalidad, ante la necesidad de implementar una metodología estructural y no coyuntural.
- La importancia de la interdisciplinariedad.
- Las sinergias entre docencia e investigación, propiciadas en diferentes ámbitos colaborativos.

3. Ámbitos de trabajo. *Lo personal es colectivo*

Tomamos como referencia el eslogan *Lo personal es político* (Escario, Alberdi y López-Acoto, 1996), uno de los más representativos del movimiento feminista de la segunda ola en la década de los sesenta y setenta. La dimensión multifocal y pluri-significativa del mismo nos permite trasladar su sentido al ámbito de nuestro propio trabajo, de modo que “lo personal es político”, que postulamos en cada una de nuestras convicciones y acciones feministas, transita también hacia “lo personal es colectivo”.

Creemos firmemente en el potencial transformador del trabajo cooperativo, así como en su fuerza estimuladora, de ahí que concibamos los resultados del trabajo docente e investigador de cada miembro del grupo como ejercicios de retroalimentación mutua, vinculantes y configuradores de la propia concepción grupal.

Además de las reuniones de trabajo y coordinación, celebradas periódicamente, utilizamos la asignatura del proyecto alojada en el campus virtual [Imagen 2]. Se trata de una de las herramientas de comunicación grupal más útiles en nuestro quehacer diario, aunque entendida como recurso comunicativo eficaz, y no como fin en sí misma. El entorno virtual facilita, además, que las conexiones y el intercambio sean verdaderamente fluidos con las investigadoras externas del proyecto.

Podemos concretar los ámbitos de trabajo individual-cooperativo en los siguientes itinerarios:

- Labores docentes diarias en las aulas en cada uno de los grados y másteres implicados: el alumnado como elemento esencial del engranaje enseñanza-aprendizaje.
- Las Jornadas interdisciplinares de género en el aula.
- Las sinergias entre investigación y docencia.
- El taller Experiencias metodológicas de género en el aula. Un espacio interdisciplinar

cooperativo.

3.1. Labores docentes cotidianas en las aulas en cada uno de los grados y másteres implicados: el alumnado como elemento esencial del engranaje enseñanza-aprendizaje

El planteamiento epistemológico del proyecto encuentra un correlato directo con la praxis docente e investigadora de las/los miembros participantes.

Entre las acciones concretas llevadas a cabo en el aula está la preparación con el alumnado de los trabajos individuales y grupales vinculados a la perspectiva de género planificados en el seno de las asignaturas implicadas en el PIE. Se han expuesto en las clases presenciales y se ha procedido a la evaluación de la experiencia, tanto de cara a la calificación como desde el ámbito formativo y de aprendizaje en la metodología de género. Se ha procedido a una selección de los trabajos de cara a la participación en las ya nombradas Jornadas interdisciplinares de género en el aula (véase apartado 3.2).

Además, en algunas asignaturas implicadas, se generan foros para que el alumnado pueda intercambiar noticias, imágenes, exposiciones, etc., relacionadas con la perspectiva de género y comentarlas entre ellos.

Igualmente se fomentan actividades de debate partiendo de la visión de documentales o películas en las cuales se puedan abordar cuestiones relacionadas con la situación de la mujer como sujeto/objeto, a lo largo de la historia o en la actualidad en el seno de diferentes culturas, o sobre la visibilidad y problemáticas sufridas por las comunidades LGTB.

3.2. Las Jornadas interdisciplinares de género en el aula

Proponen la creación y consolidación de un espacio universitario feminista de estudio, intercambio y convivencia, en atención a las estrategias básicas del conocimiento, la reflexión, la discusión y puesta en común y la formulación de un pensamiento crítico, desde la perspectiva de género.

Las Jornadas conforman una de las actividades más importantes del proyecto de innovación educativa en el que se integran, tanto a nivel individual, mediante el trabajo previo en el aula en cada asignatura implicada en el proyecto, como a nivel colectivo, es decir, como espacio de conocimiento, interrelación, puesta en común, difusión y debate. Es una iniciativa de trabajo cooperativo e interdisciplinar vinculado a las inquietudes docentes y al compromiso cívico del profesorado implicado e implementa los objetivos básicos que impulsan nuestra labor en el

ámbito de la metodología y las temáticas del feminismo y del género.

El estudiantado es el centro y destinatario de las Jornadas. Entra en contacto con ámbitos disciplinares diversos mediante la participación en una experiencia educativa, teórico-práctica, que enriquece la iniciación y/o profundización en la temática de igualdad de género y feminismo. El planteamiento parte de una puesta en común de los contenidos, estudios y prácticas de cada asignatura, donde se ha desarrollado un trabajo tutorizado y colaborativo, siendo los/las propios/as estudiantes los/las que intervienen, debaten y comparten, convirtiendo la jornada en un aula abierta y compleja. Todos los trabajos seleccionados abordan cuestiones relativas a la situación de las mujeres en la historia, la historia del arte, en la cultura visual y en las prácticas literarias y filológicas y la práctica artística en función del carácter de cada una de las asignaturas implicadas en el proyecto, muy diversas y amplias en número. Al mismo tiempo también se plantean trabajos que abordan a otras comunidades sometidas a situaciones de desigualdad y discriminación como son los colectivos LGTB, o cuestiones como la homosexualidad, el SIDA, las personas trans, las identidades de género o el travestismo, entre otras. Asimismo, motiva y vehicula la iniciación en la metodología del trabajo científico, y el estímulo de las capacidades vinculadas a la adquisición de conocimientos en la materia, que conllevan la visibilización de una problemática que nos afecta como comunidad universitaria y como ciudadanos/as comprometidos/as.

El proceso de trabajo se organiza siguiendo la secuencia que va desde la elaboración de la programación académica y de la ponencia marco invitada¹, hasta la atención en el diseño del material de difusión impreso y digital y las tareas de divulgación de las mismas [Imágenes 3-6].

3.3. Las sinergias entre investigación y docencia.

Pretendemos también explorar de forma profunda la correlación entre la docencia y la investigación. Nos parece un pilar básico del proyecto. Por ello propiciamos espacios de colaboración con cuantas actividades científico-académicas, de creación y/o investigación sean

¹ Responden al amplio espectro metodológico y temático humanístico-feminista: M^a Teresa López Beltrán, “Los estudios de las mujeres y de las relaciones de género en el ámbito universitario”; Tecla Lumbreras, “La gestión cultural es cosa de mujeres”; Mónica Bolufer Peruga, Enseñar a pensar históricamente. La historia de las mujeres y del género como herramienta intelectual y didáctica”; Erika Bornay, “Elizabeth Barrett Browning: la transgresión romántica versus la represión patriarcal”; Antonia García Luque, “Desafíos didácticos desde la perspectiva de género: de la academia a la escuela y de la escuela a la vida”; Verónica Ruth Frías, “El método según Verónica Ruth Frías”; Margarita Birriel, “¿Clio en femenino plural? Mujeres, género e historia”; Remedios Zafra, “Ciberfeminismos: después del entusiasmo”.

llevadas a cabo por los/las miembros del equipo. Este enfoque permite no solo nutrirnos interna y mutuamente y dotar de contenidos específicos los propios presupuestos del PIE, sino que posibilita una fructífera disposición de redes de trabajo compartido con otros ámbitos universitarios y diversos entornos sociales y culturales externos. Es el caso de la vinculación del PIE con los proyectos I+D en los que participamos, como Prácticas de subjetividad en las artes contemporáneas. Recepción crítica y ficciones de la identidad desde la perspectiva de género” (HAR2016-75662-P; <http://arteysgenero.com/>); Erasmus+KA2 Programme ‘Exploring European Cultural Heritage for fostering academic teaching and social responsibility in Higher Education’ EU_CUL (KA203-051104) (<https://eccul.wordpress.com/about/>); Recursos para la investigación de la Arqueología de las mujeres y del Género en España”, GENDAR HUM – 1904 y PastWomen. Historia material de las mujeres (<http://www.pastwomen.net/>); o Políticas de legitimación nobiliaria (<https://poleno.hypotheses.org/>).

También las distintas actuaciones individuales y/o grupales llevadas a cabo en la organización y/o asistencia a congresos internacionales en la Universidad de Málaga como Power, Identities and Images of Cities (2017) y Géneros y subjetividades en las prácticas artísticas contemporáneas. Siglos XX y XXI (2019), o La historia en el ámbito educativo: contextos y realidades en la sociedad del conocimiento (Univ. de Granada, 2018) y Arte, ciudad y culturas nobiliarias en España, siglos XV-XIX (2018). Al igual que los cursos y seminarios para la investigación y la docencia, como las dos ediciones del Seminario de posgrado en investigación y teoría de género. Universidad de Málaga: Desmontando a Pandora (2017), Hécate en la encrucijada (2018) [Imagen 7]; Patrimonio arqueológico y mujeres: redibujando el pasado. De la investigación a la difusión (Univ. Internacional de Andalucía, 2018); o el IV Curso Actualidad y revisión de las vanguardias artísticas. La vida en la obra (2018), entre otros.

Dentro de las tareas desarrolladas en el aula, destacamos también las conferencias y talleres de lectura, organizadas en las respectivas materias, que, no obstante, hacemos extensivas al resto de asignaturas implicadas y a la comunidad universitaria de cada uno de los centros. Estas permiten redimensionar los programas, necesariamente limitados en el tiempo, y ampliar horizontes metodológicos y temáticos mediante formatos que fomentan debates y análisis críticos. Entre las celebradas en este binomio 2017-2019 están “De otras culturas y tradiciones. Diálogo entre María Zambrano y Simone Veil” y “Pensamiento filosófico femenino y otras formas de transmisión”, a cargo de Rosa Rius, o “El régimen live: extrañamiento visual, género y feminismos en la economía de la muerte”, por Sayak Valencia [Imagen 8]. Los talleres de lectura han atendido las obras de Sirin Adlbi Sibai, *La cárcel del feminismo. Hacia un*

pensamiento islámico decolonial [Imagen 9] y la de Remedios Zafra, esta última con la presencia de la autora.

En este mismo contexto situamos las participaciones en conferencias y mesas redondas, con organización externa y abiertas al tejido académico y cultural de la ciudad, en las que hemos implicado al alumnado. Es el caso de las jornadas “Mujeres en las vanguardias. Mesa redonda. Las artistas de las vanguardias: Rusia y Europa” (Museo Ruso, 2019), y “Pioneras en la conservación y difusión del patrimonio: Amalia Heredia Livermore y Trinidad Scholtz Hermensdorff”, cerrando el ciclo “Pioneras. Malagueñas que rompieron barreras” (MUPAM). Otras actividades participativas tienen que ver con la creación de carácter artístico-investigador y se contemplan, asimismo, como intervenciones didácticas. En este sentido señalamos los proyectos “Visibilizar mujeres realizadoras” (Facultades de Ciencias de la Comunicación y Filosofía y Letras), “Editatona” (artist can edit) o los “Ejercicios feministas en la asignatura de museología”.

Esta vía de trabajo se amplía con las colaboraciones de las/el componentes del PIE con museos, galerías y exposiciones: Galería Central (Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UMA), MACVAC (Museo de Arte Contemporáneo Vicente Aguilera Cerni de Vilafamés, Castelló), Museo Íbero de Jaén, Museo de Málaga, Museo Picasso Málaga, Museo Carmen Thyssen Málaga o Tabakalera (Centro Internacional de Cultura Contemporánea. Donostia). Así como mediante el asociacionismo feminista: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer (UMA), MAV, Mujeres en las artes visuales o Colectiva. Observatorio cultural feminista.

Por último, imprescindibles la producción de materiales didácticos y/o de investigación específicos, del profesorado-equipo del proyecto. Algunas de las referencias grupales o individuales reseñables son: “Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género”, *Escuela y Sociedad*, nº 2, 2017; “Conocimiento histórico patriarcal vs. aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la historia sin sesgos de género”, en AA. VV., *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (Editum/Universidad de Murcia, 2018); “Aproximaciones al aprendizaje del arte moderno desde la perspectiva de género”, en el I Congreso Internacional *La historia en el ámbito educativo: contextos y realidades en la sociedad del conocimiento* (Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, mayo 2018), y el libro colectivo *Arte escrita: texto, imagen y género en el arte contemporáneo* (Granada, Comares, 2017).

3.4. Las “Jornadas de investigación en multiplicidad de géneros”

En este foro al que están invitados tanto los y las docentes e investigadoras que aplican la perspectiva de género en sus trabajos, como el estudiantado de grado, máster y doctorado, se presentan investigaciones en curso o ya concluidas en torno a la multiplicidad genérica. Tienen la particularidad de aunar a investigadores/as consagradas con mucha experiencia y a investigadores/as en fase de formación (estudiantes de doctorado y de máster), así como a estudiantes que se inician con un primer trabajo fin de carrera. Se trata, pues, de un espacio de diálogo, de intercambio y de formación, en el que dos de los pilares sobre los que se construye este proyecto, del mismo modo que los precedentes, la docencia y la investigación, se alimentan mutuamente. Se han celebrado, hasta la fecha, dos ediciones en las que se han abordado, desde una perspectiva crítica y reflexiva, entre otros, el uso de los pronombres de género neutro, las masculinidades críticas en la producción artística, la transexualidad, las nuevas lecturas *queer* de la historia del arte, la representación del cuerpo homosexual en tiempos del sida, los géneros en transición en el París de entreguerras, o el travestismo, la transexualidad y la homosexualidad en la Edad Moderna a través de la documentación; se han presentado, además, investigaciones artísticas en torno a la representación de la transexualidad y las identidades sexuales, de la masculinidad y la femineidad como binomios contruidos, o la articulación del deseo en los entornos urbanos [Imágenes 10-11].

3.5. El taller “Experiencias metodológicas de género en el aula”. Un espacio interdisciplinar cooperativo

La creación de este taller parte de uno de los objetivos básicos del proyecto. Deseamos propiciar la creación de un espacio interdisciplinar mediante el cual potenciar los dos pilares esenciales que venimos desarrollando: la interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo. Partimos de la necesidad de fortalecer la interacción interna del equipo que conforma el PIE. Por ello en este primer taller las investigadoras externas del PIE y el grupo de la UMA nos reunimos en la Facultad de Filosofía y Letras para trabajar sobre los siguientes temas: “Estudiar el museo público y feminista. Ejercicios feministas en la asignatura de museología”, a cargo de Haizea Barcenilla (UPV) “Romper cegueras de género a través de la coeducación: de la academia a la sociedad para una transformación real”, por Antonia García (UJA) y “Museos y género: el caso del Museo de Arte Contemporáneo Vicente Aguilera Cerni de Vilafamés”, con Rosalía Torrent (UJI y directora del Museo); el resto del equipo aborda las experiencias desarrolladas

internamente [Imágen12].

El formato taller escogido, con una mesa de debate final, permite la exposición argumental de aquellos asuntos que cada una de ellas desarrolla en su universidad de origen y/o entorno de trabajo. Pero, sobre todo, ayuda a compartir estas prácticas y metodologías con los/las colegas de otros proyectos y redes feministas, y con el propio alumnado implicado, principalmente de los másteres y de la escuela de doctorado. Se trata de tejer redes en las que profundizar en las experiencias educativas feministas en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso Álvarez, Alba (2013). Retrocesos en materia de políticas de igualdad en España: organismos, instrumentos e axenda política. En: Aguayo Lorenzo, Eva, López Díaz, Ana y González Penín, Anabel (Eds.). *I Xornada Universitaria Galega en Xénero*, Universidade de Santiago de Compostela/Coruña/Vigo, 61-67.
- Ballarín, Pilar (Ed.) (1992). *Desde las mujeres: modelos educativos coeducar-segregar*. Granada: Universidad.
- Ballarín, Pilar (2015). Los códigos de género en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38.
- Ballarín, Pilar (2010). Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España. *Arenal: Revista de historia de mujeres*, 17(2), 223-254.
- Ballarín, Pilar (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106.
- Ballarín, Pilar (2017a). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 1(2), 7-31.
- Ballarín, Pilar (2017b). Las fronteras de la docencia universitaria feminista en tiempos revueltos. En: Gallego, Henar y Moreno, Mónica (Coords.). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal*. Barcelona, Icaria, 51-74.
- Bosch Fiol, Ferrer Pérez, Victòria, Riera Madurell, Teresa y Alberdi Castell, Rosamaría (Eds.) (2003). *Feminismo en las aulas: teoría y praxis de los estudios de género*. Palma de Mallorca, Universidad.
- Bosch Fiol, Esperanza y Ferrer Pérez, Victoria A. (2013). La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género. En: *II Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Docencia e Investigación*. Unidade de Igualdade, Universidade de Vigo, 31-49.
- Cendón, Mar F. (2014). Unha universidade para mulleres. Conclusións da III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación. En: *III Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Docencia e Investigación*. Unidade de Igualdade Vigo, Universidade de Vigo, 323-332.
- De la Rosa Cubo, Cristina, Dueñas Cepeda, María Jesús, Del Val Valdivieso, María Isabel y Santo Tomás Pérez, Magdalena (Coords.) (2007). *Nuevos enfoques para la enseñanza de la historia: Mujer y género ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Laya.

- Escario, Pilar, Alberdi, Inés y López-Acoto, Ana Inés (1996). *Lo personal es político. El Movimiento Feminista en la transición*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fariña Busto, M^a. Jesús (2012). Da teoría á práctica: aulas con perspectiva feminista. En: *I Xornada de Innovación Educativa en Xénero*. Vigo, Universidade de Vigo, 77-85.
- Fernández González, Raquel (2016). Marco legislativo para la igualdad de género en las instituciones universitarias. En: Aguayo, Eva, López, Ana y González, Anabel (Eds.). *IV Xornada Universitaria Galega en Xénero*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 23-29.
- Fernández-Batanero, José M^a (2005). La transversalidad curricular en el contexto universitario. Una estrategia de actuación docente. *Revista cubana de educación superior*, 25 (1), 107-118.
- García Luque, Antonia (2010). Viejos retos y nuevas realidades de las mujeres en la educación superior. *Revista de antropología experimental*, 10, 29-46.
- García Luque, Antonia y Cruz Redondo, Alba de la (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En: Martínez Medina, Ramón, García-Moris, Roberto y García Ruiz, Carmen Rosa (Eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: AUPDCS; Universidad de Córdoba, 133-142.
- García Luque, Antonia y Cruz Redondo, Alba de la (2018). Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. En: Torres, Esther, García, Carmen Rosa y Sánchez, María (Coords). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: AUPDCS y Universidad de Valladolid, 67-78.
- Méndez Lois, M^a José, Barreiro Fernández, Felicidad, Zamora Rodríguez, Elisa Teresa e Castro, María del Rosario. (2013). A comunicación igualitaria nos plans de igualdade das universidades públicas españolas. En: Aguayo, Eva, López, Ana y González, Anabel (Eds.) *I Xornada Universitaria Galega en Xénero*, Universidade de Santiago de Compostela/Coruña/Vigo, 77-84.
- Pérez Cantó, Pilar, Folguera, Pilar, Mó Romero, Otilia, Ortega López, Margarita y Maquieira D'angelo, Virginia (Coords) (2005). *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. Jornadas de Investigación Interdisciplinaria Universidad Autónoma de Madrid, Instituto de Estudios de la Mujer.
- Pezzi Pilar, López, Isabel, Marchant, Alicia, Méndez, M^a Teresa, Ramos Eva M^a, Ruiz, Belén e Ybáñez, Pilar (2013). La integración transversal de los estudios de género. Una experiencia del grupo de innovación educativa «Universidad y Feminismo» de la Universidad de Málaga». En: *II Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Docencia e Investigación*. Unidade de Igualdade, Universidade de Vigo, 51-65.
- Reyzabal, M^a Victoria y Sanz, Ana Isabel (1999). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Valcarce Fernández, Margarita (2013). La tutoría universitaria con perspectiva de género. Claves para la construcción de la identidad profesional de las universitarias. En: Aguayo,

Eva, López, Ana y González, Anabel (Eds.) *I Xornada Universitaria Galega en Xénero*, Universidade de Santiago de Compostela/Coruña/Vigo, 271-278.

ANEXO: Imágenes



Imagen 1: Wordle creado con las asignaturas implicadas en el PIE17-128.



Imagen 2: Captura de pantalla de la asignatura del PIE en campus virtual.

**III JORNADAS INTERDISCIPLINARES ESTUDIOS DE GÉNERO EN EL AULA.
UNIVERSIDAD Y FEMINISMO EN HUMANIDADES** 9 de mayo de 2014

Lugar de celebración: Facultad de Ciencias de la Comunicación / Facultad de Turismo
PIE 13-037 Universidad de Málaga

PROGRAMA

9.00 Recepción de participantes. [Aula 1]

9.30-10.00 INAUGURACIÓN. [Aula 1]

10.00-11.00 Conferencia Dra. *Mónica Bolufer Peruga*
(Profesora Titular de Historia Moderna en la Universidad de Valencia)

ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE. LA HISTORIA DE LAS MUJERES Y DEL GÉNERO COMO HERRAMIENTA INTELLECTUAL Y DIDÁCTICA. [Aula 1]

11.15-13.45 Exposición de trabajos de estudiantes [Aula Magna]

16.15-19.45 Exposición de trabajos de estudiantes [Aula Magna]

19:45-20.45 CONCLUSIONES [Aula Magna]

ORGANIZA
Proyecto de Innovación Educativa: PIE 13-037: Feminismo en el aula: la integración transversal de los estudios de género en asignaturas del EEES. Con la colaboración de HAR2011-022541 Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga.

MATRICULACIÓN
Gratuita. Del 26 de abril al 6 de mayo en la Secretaría del Departamento de Historia del Arte. La hoja de inscripción se puede recoger en este mismo lugar.

NÚMERO DE PLAZAS OFERTADAS
100

SISTEMA DE EVALUACIÓN
Control de asistencia y respuesta a evaluación de la actividad por parte del/ de la estudiante.

CERTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD
Se expedirá certificado de asistencia, aprovechamiento y, en su caso, participación

CONVALIDACIÓN DE CRÉDITOS ECTS
Está en trámite la solicitud de convalidación de la actividad por 0,5 créditos ECTS

 **Facultad de Filosofía y Letras**

Fotografía: Sandra Mirey

Imagen 3: III Jornadas Interdisciplinarias Estudios de género en el aula, 2014 (PIE 13-037, 2013-2015).
Diseño del cartel: Sandra Mirey.



Imagen 4: V Jornadas Interdisciplinarias Estudios de género en el aula, 2016 (PIE 15-59, 2015-2017). Diseño del cartel: Isabel Garnelo



Imagen 5: VII Jornadas Interdisciplinarias Estudios de género en el aula, 2018 (PIE 17-128, 2017-2019).
Diseño del cartel: Isabel Garnelo.

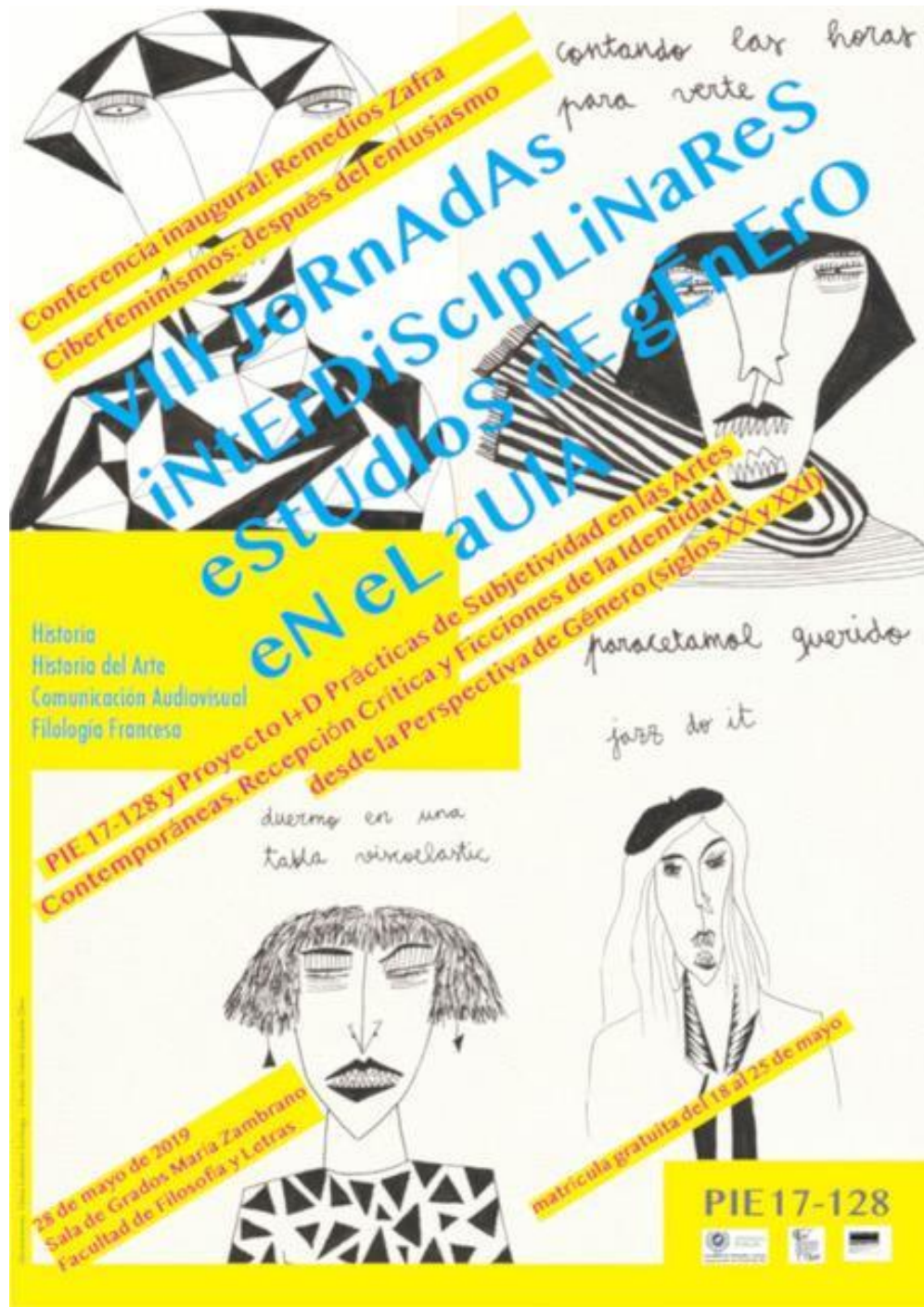



Imagen 6: VIII Jornadas Interdisciplinares Estudios de género en el aula, 2019 (PIE 17-128, 2017-2019).
Diseño del cartel: Isabel Garnelo.

II Seminario de Posgrado en Investigación y Teoría de Género



**HÉCATE
EN LA
ENCRUCIJADA**

ORGANIZAN

CLELIA MARTÍNEZ MAZA MAITE MÉNDEZ BAIGES MARTA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

<p>Lugar de celebración: Sala de Juntas Rodríguez de Berlanga. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga (Campus de Teatinos)</p> <p>Fecha: del 14 al 15 de junio de 2018</p> <p>Horario: Jueves 14 de junio de 10:00 a 13:15 y de 16:45 a 18:45 h. Viernes 15 de junio de 10:30 a 12:30 h</p>	<p>Ponentes:</p> <ul style="list-style-type: none">Dña. Lucía Romero Martín (Universidad de Almería)Dña. Marta González González (Universidad de Málaga)D. Fernando Bufl (Universidad de Málaga)Dña. Clelia Martínez Maiza (Universidad de Málaga)Dña. Maite Méndez Baiges (Universidad de Málaga)Dña. Piedad de la Villa Arce (Universidad Autónoma de Madrid)Dña. Angéles de la Hoz (UCLM)
--	---

Colaboran:
Unidad de Igualdad de la Universidad de Málaga
Vicedecanato de Posgrado e Investigación
Proyecto I+D La invención del pasado: los frentes de la identidad en el mundo hispano.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

© 2018 María Leticia Álvarez López

Imagen 7: II Seminario de posgrado en investigación y teoría de género, 2018. Diseño del cartel: Cintia Gutiérrez



Imagen 8: Conferencia de Sayak Valencia, 2018. Diseño del cartel: Cintia Gutiérrez.

PROYECTO I+D+i
HAR2016-75662-P

PRÁCTICAS
DE LA
SUBJETIVIDAD
EN LAS
ARTES
CONTEMPORÁNEAS

TEMPORADA
2017/2018

TALLER DE LECTURA

3

Impartido por JAVIER CUEVAS



Sirin ADLBI SIBAI
La cárcel del feminismo
Hacia un pensamiento
islámico decolonial

AULARIO GERALD BRENAN: AULAS
JUEVES 9 de NOVIEMBRE
10:30 - 13:30

Se debatirá sobre el CAP. 1
"Descolonizando la cuestión"

Acceso libre
Se certifica asistencia

HAR2016-75662-P
PRÁCTICAS DE SUBJETIVIDAD
EN LAS ARTES CONTEMPORÁNEAS
Taller de lectura de Sirin Adlbi Sibai
Hacia un pensamiento islámico decolonial
Jueves 9 de noviembre
10:30 - 13:30

Imagen 9: Taller de lectura Sirin Adlbi Sibai, 2017. Diseño del cartel: Cintia Gutiérrez.

**JORNADAS DE INVESTIGACIÓN
SOBRE MULTIPLICIDAD DE
GÉNEROS**



FINAL DESTINATION

<p>Participan en la organización: Asociación de Estudios Históricos sobre la mujer (AEHM) Unidad de Igualdad de la Universidad de Málaga Programa de Doctorado Lingüística, Literatura y Traducción Proyecto I+D Prácticas de la subjetividad en los artes contemporáneos Feminismo en la sala universitaria. Paquetes científicos: multiplicidades y estudios de género (PGI 7-18) (2017-2018)</p>	<p>Lugar: Aulario Juan Antonio Ramírez Día: 10 de Mayo Aula: 1. Campus de Teatinos Horario: de 9:45 a 20:30 h.</p>
--	--

 UNIVERSIDAD DE MÁLAGA 

Imagen 10: I Jornadas de investigación en multiplicidad de géneros, 2018. Diseño del cartel: Cintia Gutiérrez.



Imagen 11: II Jornadas de investigación en multiplicidad de géneros, 2019. Diseño del cartel: Carmen Moreno.

I Taller Experiencias Metodológicas de Género en el Aula

27 de mayo de 2019

10:00 Presentación

Ponencias

10:30 Haizea Barcenilla García: (UPV)
Estudiar el museo público y feminista. Ejercicios feministas en la asignatura de museología.

11:00 Antonia García Luque: (UJA)
Romper cegueras de género a través de la coeducación: de la academia a la sociedad para una transformación real.

11:30 Rosalía Torrent Esclapés: (UJI)
Museos y género: el caso del Museo de Arte Contemporáneo Vicente Aguirera Cerni de Vilafamés.

12:00 PIE 17-128: (UMA)
Experiencias metodológicas de género en el aula en la Universidad de Málaga del PIE 17-128.

12:15 Descanso

12:30 Mesa de debate

pensar o no pensar,

ésta es la cuestión

Sala Rodríguez de Berlanga, Decanato Facultad de Filosofía y Letras

Organiza: PIE 17-128 Feminismo en las aulas universitarias. Propuestas didácticas multidisciplinares y estudios de género. Colaboran: (HAR2016-75862-P) Proyecto I+D Prácticas de subjetividad en las artes contemporáneas. Recepción crítica y acciones de la identidad desde la perspectiva de género / Departamento de Historia del Arte UMA / Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer.

Imagen 12: I Taller Experiencias metodológicas de género en el aula, 2019. Diseño del cartel: Isabel Garnelo.

**UNA MIRADA INTROSPECTIVA.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y
MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA¹**

**AN INTROSPECTIVE APPROACH.
ART EDUCATION AND GENDER IN THE TRAINING OF KINDERGARTEN AND
PRIMARY TEACHERS**

Carmen Vaquero Cañestro y Rocío Texeira Jiménez

1.Introducción. Una mirada introspectiva

La docencia universitaria en general y la formación de maestros y maestras en particular demandan una formación holística que contemple, además de conocimientos, estrategias, recursos o habilidades, el desarrollo de una mirada crítica propia capaz de materializarse en un posicionamiento docente activo que promueva la transformación social. Como afirma Barragán (2005, p. 47):

Una propuesta educativa [...] si tiene alguna pretensión de incidir en la situación educativa actual debe incorporar necesariamente como objetivo primordial una reflexión sobre los cambios socioculturales y epistemológicos del mundo contemporáneo y una perspectiva para la comprensión (aunque sea como tentativa).

Desde este paradigma, resulta ineludible abordar la práctica docente desde la mirada feminista como posicionamiento y alternativa de cambio social en el contexto mercantilista, consumista y mediático actual (Aparici y García, 2018) y, en el desarrollo de esta mirada, el arte juega un papel determinante en la medida en que “es comunicativo y puede ayudar a las personas a comprender aspectos del mundo a los que no podrían acceder de otro modo” (Freedman, 2006, p. 19). Así, desde la docencia en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica, la necesidad de desarrollar un posicionamiento crítico y reflexivo desde la acción y desde el feminismo, constituye una responsabilidad que asumimos como un compromiso que trasciende guías docentes. Tal como afirma Marian López Fernández Cao:

Aceptar la perspectiva de género conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. La mirada a través de la perspectiva de género nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. (2002, p. 190)

Para el desarrollo de esa mirada es determinante sensibilizar al docente en ciernes en la importancia de detectar las dinámicas patriarcales que, a través de roles estereotipados y de

¹ Esta propuesta está vinculada a Proyecto I+D del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-2022. Prodsusage cultural en las redes sociales: industria, consumo popular y alfabetización audiovisual de la juventud española (FEM2017-83302-C3-3-P).

conductas sexistas, transitan por cada uno de los medios digitales en los que la juventud habita. De este modo, y de acuerdo con Fueyo y Fernández (2018, p. 250) “nuestra propuesta trata de responder a los interrogantes que se producen en el cruce de dos pedagogías: la que se da en las aulas y la que hacen los medios y las redes sociales”.

Para ello proponemos el desarrollo de una mirada introspectiva que, desde procesos individuales o colectivos y esencialmente artísticos y reflexivos, propicie un camino de indagación personal y social generando contextos espacio-temporales distendidos y alternativos al ritmo vertiginoso que impone el consumo feroz. Espacios de sosiego, de cooperación y de creación artística que, trascendiendo la mera crítica o la denuncia, desarrollen una concepción del aula como lugar de encuentro, de intercambio y de acogimiento. Espacios que opten también por:

demostrar como posible la existencia de códigos de comunicación y ámbitos de sentido diferentes, más sutiles y reflexivos, de los que son propios del estado de colonización económica de la comunicación y de la esfera de las experiencias estéticas que hoy padecemos. (Martín Prada, 2012, p. 152)

Esta comunicación surge al hilo de esa continua revisión de la docencia y de la necesidad de compartir entre compañeras inquietudes y propuestas además de cuestiones vitales y personales. De esta forma, el proceso de narrar y verbalizar los entresijos de la docencia accediendo a otra mirada, nos ayuda a detectar brechas, hallazgos o nuevos caminos que transitar. Caminos feministas que ayudan a entretejer una red de soporte, una red de *cuartos propios conectados* (Zafra, 2010). Así, esta propuesta y nuestra docencia la abordamos desde una visión compartida en la que confluye un interés común por concienciar(nos), apasionar(nos), formar(nos) y experimentar la vivencia del aula disfrutando del grupo, a sabiendas de la mutua dependencia de los procesos emocionales y cognitivos y en la certeza de la oportunidad que supone poder acercarte al otro y a la otra.



Figura 1. *Somos un@*. Actividad “Escenificamos a partir de Malamente”. Grupo C, curso 2018/2019

2. Cuestionando percepciones y creencias

La juventud actual, nuestro alumnado -futuras maestras y futuros maestros-, ha interiorizado de forma indiscriminada e inconsciente a través de los discursos y del imaginario que transmiten los medios, procesos muy perniciosos en la medida en que se rigen por intereses consumistas y condicionan el proceso de construcción identitaria propia de esta etapa (Martín Prada, 2015 y Belmonte, 2008).

El concepto de *hiperrealidad* que anunciara hace décadas Baudrillard (2016) ha superado su propia expectativa inicial gracias a la emergencia de las redes sociales y nuestra subordinación a las mismas. Tal como afirma Martín Prada (2015), nuestra presencia en las redes está configurando nuevas formas de socialización en las que esa forma de representación deja de ser una opción para convertirse en una condición indispensable y, en ese contexto depredador, y a su vez, proféticamente emancipador, la juventud tiene su segunda residencia y su realidad (Fernández y Anguita, 2016).

De esta forma, guiada por la necesidad de presencia en las redes y al ritmo del *selfie*, construye un *alter ego* cimentado en autorrepresentaciones ficticias que demandan el reconocimiento mediático a golpe de *likes* (Martín Prada, 2018). Estas representaciones, supeditadas a los modelos arquetípicos que ofrece la publicidad y otros formatos audiovisuales que inundan los medios, perpetúan una construcción simbólica basada en estereotipos que condiciona nuestra manera de vernos y de ver el mundo (Bernárdez, 2015). En el caso femenino, la imagen arquetípica extendida e instaurada y que queda sometida a la sexualización, a la cosificación y

al ofrecimiento (Tortajada, Aruña y Martínez, 2013), se convierte en una imagen normalizada que asumimos sin ningún cuestionamiento y que sitúa en el centro de las representaciones el modelo de mujer-muñeca eternamente joven y seductora (Bernárdez, 2018). Para Cantillo y González (2018, p. 231) “las empresas culturales, la publicidad y los propietarios de los medios dirigen nuestras creencias y, en el caso de la mujer, nos imponen, a través de sus producciones, un modelo estigmatizado por las ideologías patriarcales”. Un modelo imposible de alcanzar que genera continuos deseos y aspiraciones trabados ya desde su origen.

Por ello, y por la proliferación de discursos interesados en mantener estructuras patriarcales, es necesario desarrollar desde la infancia una mirada crítica que nos permita vernos a nosotras mismas y acceder a nuestro reflejo en los medios para así generar nuevas narrativas alternativas (Fueyo y Fernández, 2018). Para Bernárdez (2015, p. 55), “la mirada crítica nos obliga a desconfiar, a ser intérpretes insatisfechos y especializados y poner en juego un conocimiento teórico específico aplicando instrumentos analísticos aprendidos”.

En el ámbito de la formación de maestros y maestras, el Área de Didáctica de la Expresión Plástica, se convierte en una plataforma para el desarrollo de esa mirada capaz de subvertir inercias desde la vivencia del arte. Una oportunidad para desarrollar una visión feminista de la que nunca más podrán desprenderse (Varela, 2013).

Para muchos estudiantes, pensar que los roles de género que interpretamos y que vemos interpretados en los medios de comunicación no se debe tanto a la biología como a los hábitos y las rutinas sociales que encarnamos en nuestra mente y en nuestros cuerpos, suele producir un momento de vértigo importante (Bernárdez, 2015, p. 10).

Así, de acuerdo con Marian López F. Cao (2002), la pretensión de desarrollar una conciencia crítica y creativa en nuestro alumnado pasa por analizar cómo se difunden y se sostienen los discursos dominantes en relación a lo masculino y lo femenino.

Nuestro conocimiento sobre la caracterización de los géneros -y del mundo que nos rodea- está filtrado a través de imágenes, creencias y prácticas. Si pretendemos crear una conciencia crítica en nosotros y nuestro alumnado, una conciencia creadora, debemos analizar los modos a través de los cuales se reproducen y perpetúan las interpretaciones dominantes sobre lo masculino y lo femenino. (López, 2002, p. 149)

2.1. El hábito de la sospecha

El arte nos ayuda a pensar dando forma y peso a procesos invisibles (Borriaud, 2014), a cuestionar nuestras propias creencias y a crear nuevas e insospechadas posibilidades para la transformación social.

Como parcela no domesticada y a veces utópica, proporciona un espacio de reflexión y de actuación libre de ataduras consumistas. En oposición, los medios, guiados por intereses económicos y estrategias narcotizantes, tratan de controlarnos y, para Bernárdez (2018, p. 148), “la represión no está tanto en el control como en el divertimento y la frivolidad para distraer a la gente de sus posibles responsabilidades sociales y políticas”.

En este planteamiento dual y esencialmente opuesto, entendemos que la Educación Artística se alza como un espacio especialmente idóneo para posibilitar experiencias de creación fundamentadas en el autocuestionamiento, en la reflexión y en el debate social en la medida en que aborda de forma directa el ámbito de la imagen y propicia el cuestionamiento de los imaginarios individuales y colectivos que construimos a partir de esas experiencias mediatizadas. De acuerdo con Zafra (2010, p. 107), “a nadie pasa inadvertida la potencia y la falta de inocencia de los imaginarios visuales que nos rodean, su valor en la creación, asentamiento y reiteración de limitaciones identitarias en nuestra vida”.

Por ello, para iniciar un camino hacia la autonomía individual y social y hacia una realidad feminista, una de las estrategias fundamentales a desarrollar en el aula, es proporcionar herramientas para aprender a sospechar. Nuestro alumnado debe interiorizar que “los medios no son ventanas al mundo, ni crean solo descripciones de la realidad, son agentes de socialización que nos proporcionan la información con la que elaboramos ideas sobre lo que nos rodea” (Bernárdez, 2015, p. 56). Debe asumir que, además de ocupar nuestro tiempo de ocio, acaparan nuestros procesos de interacción y así, están construyendo dinámicas de socialización basadas en estructuras mercantilistas.

Para desmediatizar nuestra identidad el individuo ha de desarrollar un sistema de sospecha permanente ante las imágenes que le rodean. Este mecanismo de sospecha desenmascarará los verdaderos mensajes y permitirá a dicho individuo crear su propio cuerpo de conocimientos y por lo tanto su propia identidad. (Acaso, 2009, p. 16)

Es fundamental propiciar en el aula procesos que cuestionen el *conocimiento importado* (Acaso, 2009) y nuestras creencias, aquellas que hemos interiorizado sin saberlo, en gran medida, a través de la proliferación de imágenes que nos rodean. Hacerlo implica generar espacios para el cuestionamiento y pasa por la convergencia de las realidades parceladas y contrarias que, hoy por hoy, suponen la escuela y los medios (Aparici, 2011).

También implica potenciar, dentro del currículum escolar, de manera transversal o ligadas a proyectos interdisciplinarios, todo tipo de actividades de aprendizaje colaborativo para la producción y difusión de mensajes basados en narrativas alternativas sobre el género que se difundan en el espacio de internet y las redes sociales. (Fueyo y Fernández, 2018, p. 250)

2.2. Creando alternativas

En la formación de maestros y maestras es necesario invertir las dinámicas individuales de comunicación y de representación que propicia la sociedad mediática y posibilitar la búsqueda de nuevas autorrepresentaciones y nuevas formas de interacción colectiva. De acuerdo con McLaren, Escaño y Jandric, (2018, p. 44), “una alfabetización mediática debe promover un pensamiento divergente: fomentando pensamiento crítico a la par que el pensamiento (inter)creativo. No existe nunca alfabetización sin creatividad”.

Zafra (2014, p. 99) alude a la confluencia del arte y las pantallas en terrenos de la ficción como el escenario “donde mejor podemos descubrir y hacer coincidir las contradicciones de la formulación identitaria, sus fluctuaciones como proceso dinámico cuando nos rebelamos contra las identidades estereotipadas” y, en esa dirección reman nuestras acciones cuando plantean habitar el aula como espacio para la pausa, como alternativa de reflexión, análisis y de reconstrucción a partir del proceso artístico individual y grupal. Así, si para Zafra (2014) el contexto artístico es determinante para la práctica política feminista, para nosotras, el contexto artístico-educativo es el lugar desde el que impulsar una transformación social esencialmente feminista.

La imaginación es algo que en el arte usamos de manera desacomplejada para deshacer historias del pasado y para recrear posibles futuros. Por ello, afirmo encontrar en las prácticas creativas un lugar necesario para la transformación necesaria en una cultura-red, prácticas capaces de ayudarnos a desarticular y hacer comprensibles las políticas de la mirada asentadas desde el poder a través de las industrias digitales. (Zafra, 2014, p. 7)

En este sentido, la presencia del grupo y de cada una de las personas que lo componen resulta una oportunidad en la medida en que alimenta el espíritu colectivo, la sensación de formar parte de esa nueva comunidad y forja cuestiones inmanentes en las que todas y todos estamos presentes. Con nuestras contradicciones, nuestros relatos vitales o nuestras actitudes, visibilizamos conductas que, a veces, devienen de esos mismos esquemas patriarcales, evidenciándolos. En otras ocasiones, los lazos afectivos se estrechan y favorecen la práctica educativa en todas sus dimensiones en la medida en que ceden las resistencias.

El contexto descrito, con sus luces y sus sombras, se convierte en un espacio de confianza único en el que iniciar la introspección colectiva que implica una contramirada, un giro del enfoque hacia el interior de forma individual y colectiva. En ese proceso, el medio artístico actúa como catalizador y como escenario de actuación.



Figura 2. Happening en el aula. Educación Plástica y Visual Grupo B, curso 2017/2018

3. Contextos de introspección y de acción

Los focos de interés descritos canalizan nuestra actuación docente a través de diferentes estrategias en dos asignaturas vinculadas al Área de Didáctica de la Expresión Plástica: *Educación en Artes Plásticas y Visuales* de primer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria y *Educación Plástica y Visual* del Grado de Educación Infantil de tercero.

La simultaneidad de ambas asignaturas durante el primer cuatrimestre propicia una reflexión compartida entre compañeras y así, desde una mirada crítica y esencialmente constructiva, sometemos nuestras prácticas a una evaluación externa nada formal pero muy normalizada.

Aunque el alumnado de estas asignaturas muestra perfiles diferentes, su falta de recursos en relación a la materia, fundamentada en una visión estereotipada del arte y de la educación artística (Vaquero y Gómez, 2018), establece un base común desde la que abordar un cambio de concepción que posibilite el camino hacia la revalorización del arte y sus procesos como medio para el desarrollo de una conciencia crítica.

Por otra parte, la atención al contexto, no puede obviar la coyuntura que vivimos en torno al feminismo en estos momentos. Al amparo de un marco legal cada vez más amplio, la emergencia de movimientos sociales como el *Me Too* y la ocupación masiva y simultánea de las calles en distintas capitales en el marco del 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer), dibujan unas circunstancias especialmente propicias para la reformulación, tanto es así que podemos considerar el 2017 como el año de la visibilidad mediática del feminismo (Bernárdez, 2018). Este fenómeno tiene una repercusión directa en las aulas y de este modo, al paulatino fomento de la coeducación, se suma el reparto equitativo y progresivo del poder simbólico en

el aula y alumnas que no alzaban la voz, encuentran cada vez de forma más recurrente, una brecha para intervenir y que pronto apoyan el resto de compañeras.

Así, el hecho de que la perspectiva feminista no forme parte visible del bloque de contenidos no es un impedimento para su tratamiento y se convierte en una oportunidad, ya que eso nos permite abordarla transversalmente con todos y cada uno de los grupos a propuesta del propio alumnado.

4. Principios metodológicos

Nuestra propuesta se decanta por generar espacios de reflexión y análisis mediante procesos artísticos de experimentación e indagación en dos dimensiones diferenciadas pero que, a su vez, se conectan en una dependencia mutua. Por un lado, asumimos la importancia de deconstruir los esquemas mentales que el alumnado arrastra a su formación universitaria basados en un paradigma obsoleto en la medida en que incorpora más que vestigios patriarcales y una concepción de la Educación Artística obsoleta y manida.

Por otra parte, optamos por simultanear ese tránsito con la producción artística a través de diferentes formatos de manera que el propio grupo cree una alternativa de contestación. Aunque los proyectos que se inician en cada asignatura dependen del grupo y sus inquietudes, la perspectiva de género siempre cobra un protagonismo especial ya sea a través del formato fotográfico, el audiovisual o del happening.

El desarrollo de un macroproceso en el que convergen ambas vías, propicia el desarrollo de una mirada introspectiva individual y colectiva que encuentra su paralelo en un posicionamiento crítico y activo especialmente necesario en la construcción del posicionamiento educativo.

Fase	Propuesta	Rol
Acceso al imaginario	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación íntima y pública - Cultura audiovisual actual implícita - Recorrido fugaz por la Historia del Arte - Revisión de nuestro recorrido por la Educación Artística 	Contrato social
Reconstrucción grupal	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas, lecturas, análisis y cuestionamiento de nuestro entorno y generación de nuevos esquemas - Acceso a la producción/proceso artístico como alternativa para la reconstrucción 	Rol de artista
Producción artística como alternativa para el cambio social	<ul style="list-style-type: none"> - Producto artístico final como estrategia didáctico-artística (fotografía-audiovisual y performativa) - Muestra pública de las producciones artísticas 	Rol docente-artista

Tabla 1. Estructuración por fases del planteamiento docente común (Elaboración propia)

4.1. Y estrategias para la acción

Los grupos inician la inmersión en las asignaturas deconstruyendo esquemas mentales. En este sentido diferenciamos aquellos que parten de nuestra convivencia con los medios, y los que se refieren al mundo del arte y de la Educación Artística.

En el primer bloque destacan los procesos relacionados con un esquema mental que constituye uno de sus anclajes en relación a su construcción identitaria. *Lo hago porque quiero*, es uno de los primeros preceptos a derruir y propicia el análisis del material simbólico que producen las industrias culturales, ya sean anuncios publicitarios, campañas, videoclips, etc. En este sentido afloran cuestiones estructurales o anecdóticas como: formas diferenciadas de ocupar el espacio, por qué usamos tacones o la tiranía de la belleza. La respuesta a estas cuestiones nos llega a través del debate en clase y en los foros virtuales, ya sea de forma manifiesta o latente y “está en que la estética publicitaria incide no sólo en la razón, sino en las pasiones, los afectos y los deseos” (Bernárdez, 2018, p. 129).

Examinar los significados atados a los significantes visuales en la imagen femenina y masculina nos descubren toda una red ideológica que forma comportamientos en razón de género y conforma nuestra mirada de espectadores [...] Desvelar estos aspectos en la imagen -sea artística o no- y en nuestra conciencia de espectadores, en nuestra atención selectiva-, es un paso esencial en la construcción/aceptación de nuestra identidad, cualquiera que esta sea, y nos da claves para la creación. (López F. Cao, 2003, p. 19)

En relación con el bloque relacionado con la Educación Artística, *Eso lo hago yo* es uno de los esquemas mentales que se materializa con más fuerza en clase en el primer acercamiento a reproducciones de piezas artísticas del siglo XX que, curiosamente, han pasado “inadvertidas” en su paso por el sistema educativo. A esta cuestión se suma el peso de una tradición andro-eurocéntrica limitada a la Bellas Artes, limitada al artista-genio masculino y que ha olvidado y ninguneado al arte hecho por mujeres. De acuerdo con Acaso (2009, p. 139):

Basta ya de ver sólo pintura impresionista francesa, de analizar una y otra vez la obra de Velázquez, Las tres Gracias. Basta ya de (sólo) pintura al óleo, escultura en mármol, materiales alejados de la realidad, de la vida cotidiana de estudiantes y docentes del siglo XXI. Basta ya de ver sólo obras de hombres, blancos, heterosexuales. Porque en la vida real también hay mujeres artistas (cada vez más), de otras razas (cada vez más), homosexuales (cada vez más).

Así optamos por generar una propuesta alternativa en la que las mujeres son artistas y no musas expuestas a la mirada masculina. En este camino descubrimos a artistas actuales y cercanas como Ana Barriga, Ángeles Agrela, Cristina Lucas o Marina Vargas, y a otras de repercusión

internacional que han marcado hitos en el arte hecho por mujeres como Marina Abramovic, Barbara Kruger o Cindy Sherman. Las obras de Joana Vasconcelos, Shirin Neshat o Yolanda Domínguez invaden las proyecciones en el aula y las propuestas de campus virtual mostrando una cosmovisión nueva que pugna por la rotura de fronteras establecidas (Huerta, 2005) y que presta especial atención a la otredad.

En el proceso, destaca la creación artística individual o grupal como lugar de reflexión y de acción. Para ello, es fundamental propiciar dinámicas inesperadas y alejadas de la producción artística basada en el producto final, en la destreza técnica o en la belleza formal y optar por estrategias de carácter más conceptual en la que la fotografía o el audiovisual resultan indispensables. Las propuestas artísticas contribuyen al cambio de mirada en la medida en que, además de propiciar el constante cuestionamiento de los pequeños grupos de trabajo, generan una alternativa artística que reconocen como propia y que, en ocasiones, encuentran su eco en las redes sociales donde, además, se reconocen como artistas.

El cierre de las asignaturas se produce con el visionado de las producciones artísticas desarrolladas por el alumnado en el aula y que, en la mayoría de los casos, proponen una alternativa feminista. A este cierre sigue una muestra pública compartida con otros grupos como *Un Pasillo y dos Cuartos Propios Conectados* y *Cuartos Propios Conectados*, desarrolladas en los cursos 2016/2017 y 2017/2018 respectivamente.



Figura 4. Fotograma audiovisual *Respiremos juntas*. Educación en Artes Plásticas y Visuales. Grupo C, curso 2018/2019

5. Conclusiones. Respirando juntas

El contexto social actual demanda con urgencia el desarrollo de iniciativas y proyectos educativos que promuevan la alfabetización audiovisual, crítica y artística en la formación de maestros y maestras desde la perspectiva feminista. Tal como muestra la propuesta presentada, es fundamental invertir las dinámicas individualistas, consumistas y esencialmente patriarcales que marca el capitalismo tardío y que la juventud interioriza de forma compulsiva y enajenada.

Aceptar la perspectiva de género conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. La mirada a través de la perspectiva de género nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. (López Fernández-Cao, 2003, p. 190)

En el aula universitaria, concretamente en la formación de maestros y maestras, es determinante generar un posicionamiento docente reflexivo, crítico y activista que posibilite una sociedad igualitaria, empática, comprometida con el sostenimiento global, con el fin de los conflictos y con la otredad en todas sus dimensiones culturales y geográficas.

Desarrollar este posicionamiento feminista en relación con la docencia implica iniciar una transformación personal que halle su eco en el aula, en correspondencia con la demanda política y social actual. Además, implica generar redes de cooperación en las que poder respirar juntas compartiendo recursos, dinámicas y actuaciones que posibiliten el cambio social desde la ecoeducación y la sororidad.

Referencias bibliográficas

- Acaso, María Teresa (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Aparici, Roberto (2011) (Coord.). *Conectados en el espacio*. Madrid: UNED.
- Aparici, Roberto y García, David (2018). La otra educación. Transformación y cambio para la sociedad informacional. En: Aparici Marino, Roberto y Escaño, Carlos (Coords.) *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED, 17-34
- Barragán, José María (2005). Educación Artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En: Marín, Ricardo (Ed.) *Investigación en Educación Artística*. Granada;Sevilla: Universidad, 43-79.
- Baudrillard, Jean (2016). *Cultura y simulacro*. 12^a ed. Barcelona: Kairós.
- Belmonte, Jorge y Guillamón, Silvia (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31, 115-120.
- Bernárdez, Asunción (2015). *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Fundamentos.

- Bernárdez, Asunción (2018). *Soft Power: Heroínas y Muñecas en la Cultura Mediática*. Madrid: Fundamentos.
- Bourriaud, Nicolas (2014). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Cantillo, Carmen y González, Alejandro (2018). Memes e internet: 8 décadas de sexismo asumido y aprendido. En Aparici, Roberto y Escaño, Carlos. (Coords.) *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED, 229-241.
- Fernández, Eduardo y Anguita, Rocío (2016). Reorganizando las fronteras del currículum entre los escenarios digitales y escolares. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 27-37.
- Freedman, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Fueyo, Aquilina y Fernández, María (2018). ¿Empoderadas o violentadas? Internet, participación sociopolítica y educación en redes sociales desde un enfoque feminista. En Aparici, Roberto y Escaño, Carlos (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED, 243-253.
- Huerta, Ricard (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En: Marín, Ricardo (Ed.) *Investigación en Educación Artística*. Granada; Sevilla: Universidad, 421-448.
- López F. Cao, Marian (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 145-171.
- López F. Cao, Marian (2003). Educación, creación y género. *EARI. Educación Artística, Revista de Investigación*. 1, 184-203.
- McLaren, Peter (2018). Por una pedagogía crítica digital. retos y alfabetización en el s. XXI. En Aparici, Roberto y Escaño, Carlos (Coords.) *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED, 35-54.
- Martín Prada, Juan (2012). *Otro tiempo para el arte. Cuestiones y comentarios sobre el arte actual*. Valencia: Sendemia.
- Martín Prada, Juan (2015). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Ediciones Akal.
- Martín Prada, Juan (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Madrid: Ediciones Akal.
- Tortajada-Giménez, Iolanda, Araüna-Baró, Nuria y Martínez-Martínez, Inmaculada (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar*, 31, 177-186. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-17> (Consulta 17 de abril 2019).
- Vaquero, Carmen y Gómez del Águila, Luisa María (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. *ERARI. Educación Artística: Revista de Investigación*, 9, 220-236.
- Varela, Nuria (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: B de Bolsillo.
- Zafra, Remedios (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) gestión del yo*. Madrid: Fórcola ediciones.

Zafra, Remedios (2014). Arte, Feminismo y Tecnología. Reflexiones sobre formas creativas y formas de domesticación. *Quaderns de Psicologia*, 6 (1), 97-109.

PROPUESTA PARA UNA SELECTIVIDAD INCLUSIVA

PROPOSALS FOR AN INCLUSIVE SELECTIVITY

Victoria Cansino Robles

1. LA INVARIANTE INTELECTUAL: MUJERES FUERA DE TEMARIO

En pleno siglo XXI la nueva pedagogía criterial no está paliando la desigualdad. Es el caso de las pruebas selectivas, donde cuantificar la participación de las mujeres en las diferentes áreas era una tarea aún por realizar (que sí tenía una amplia tradición de estudios en los libros de textos).

Científicas, matemáticas, artistas y filósofas son relevantes en la construcción del mundo, ¿pero lo son para acceder a una carrera? Mediante un análisis descriptivo-analítico se analizaron 68 criterios/pruebas de la EVAU, pertenecientes tanto a áreas científicas como literarias o artísticas.

Para contestar a la pregunta de si la exclusión de las mujeres en el corpus es una invariante, hay que retroceder al fenómeno de la educación segregada y diferenciada del siglo XVIII, cuyos inicios son las raíces del sistema educativo europeo. Un sistema concebido fundamentalmente para un alumnado masculino. Las alumnas eran instruidas en tareas domésticas o meramente culturales, cuya finalidad es que fueran mejores hijas casaderas, madres o esposas. A finales del siglo XVIII y principios del XIX, este mismo propósito de hacerlas mejores educadoras emergió con mayor fuerza, perdurando hasta el siglo XIX y XX. Pero la escolarización femenina fue lenta, así como la formación de maestras y el acceso a la Universidad (1910). La Ley de Instrucción Pública de 1857 hacía mejoras en torno a la profesión docente, mientras que las escuelas de alumnos y alumnas eran aún espacios separados (Del Amo, M^a Cruz, 2009):

Durante el reinado de Isabel II, la Ley de Instrucción primaria de 21 de julio de 1838, si bien concedió poca atención a la instrucción de la mujer, exhortaba a la mejora de las escuelas de niñas ya existentes y a crear otras allí donde hubiese fondos suficientes para ese fin, sin carácter obligatorio. El texto legal más influyente en materia educativa de todo el siglo XIX, la Ley de instrucción Pública de 1857, implantó definitivamente los principios de gratuidad relativa para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada. La Ley Moyano tuvo repercusiones importantes en la educación femenina porque estableció la obligatoriedad de la

enseñanza para los niños y niñas de 6 a 9 años, ordenó la creación por los ayuntamientos de una escuela para niños y otra para niñas (...).

Tanto la primera ola del Feminismo, como la segunda ola, reclamaban igualdad y acceso de las mujeres a los estudios medios y superiores, así como a que ambos géneros se educasen en los mismos centros. En España, las primeras defensas llegarán con el pensamiento racionalista de pensadoras como Emilia Pardo Bazán, quien siempre mostró su preocupación por el tema de la educación femenina. En 1892 se celebra en Madrid el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-americano con una quinta sección dedicada a la enseñanza de la mujer y en el que la autora leyó la ponencia “Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y del hombre” como una denuncia del estado de la educación española con respecto a otros países:

Aspiro, señores, a que reconozcáis que la mujer tiene destino propio; que sus primeros deberes naturales son para consigo misma [...] que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura, y que, por consecuencia, de este modo de ser de la mujer, está investida del mismo derecho a la educación que el hombre, entendiéndose la palabra educación en el sentido más amplio de cuantos puedan atribuírsele. [...] Libre acceso a la enseñanza oficial, y como lógica consecuencia, permitiéndole ejercer las carreras y desempeñar los puestos a que le den opción sus estudios y títulos académicos ganados en buena lid (Pardo Bazán, 1892, p. 62).

Entre 1901 y 1906, partiendo de las experiencias racionalistas y laicas anteriores, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia llevará la coeducación a gran número de centros escolares. La Escuela Nueva impulsó una coeducación de iniciativa privada. Ambas, junto con las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, sirvieron de antecedente inmediato para el sistema escolar de la Segunda República. Estas escuelas mixtas fueron minoritarias, y rechazadas por sectores conservadores (Iglesia y la burguesía). Era el inicio de una escuela no hegemónica que debía perdurar en el tiempo, dar voz a las minorías e introducir a las voces silenciadas fuera del canon y del temario. Interrumpida por el golpe franquista, cuya nueva legislación prohíbe la escolarización conjunta, la Iglesia copa el ámbito educativo, y la vuelta a una segregación aún más conservadora traerán consigo roles tradicionales como el ángel de la casa y la maternidad. La mujer volvía a la esfera doméstica, sin posibilidad de aumentar su nivel cultural (derechos que ya conquistó en el primer tercio de siglo).

En 1970 la Ley General de Educación modificará la política franquista. Época de apertura económica que traerá consigo un currículum común para todo el alumnado. Sin embargo, las mujeres no estaban en los contenidos de dicho currículum común. Apenas había y hay mujeres en los contenidos curriculares, la pregunta sería saber si la razón de este fenómeno o invariante se halla en que nunca estuvieron recogidas y siempre fueron no canónicas. Los errores del pasado continuaban en esa ley de 1970 y perduran hasta hoy, ya que incorporábamos a las mujeres sin su historia. Las añadieron a un colegio no segregado (a regañadientes) que tardó más de lo esperado en implantarse, donde las niñas estudiaban el mismo contenido que ellos para que no hubiera diferenciación, sin atender a la paradoja de que lo genérico masculino no las incluía y se renunciaba así a las grandes mujeres de la Historia.

Un ejemplo mas que evidente de ello es el que no aparezcan a lo largo del siglo XVIII, XIX, donde mujeres de renombre como Carmen de Burgos, que fue prohibida tras la guerra civil, o María de Maeztu, entre otras muchas mujeres del contexto regeneracionista fueron vitales. Observar y explicar cómo en dichas décadas lo genérico masculino será lo universal y porqué si conceptualizamos mal, teorizamos mal (Amorós, 2006) también a la hora de rehacer los contenidos y unidades de un temario es una de las razones de peso en el análisis de la exclusión femenina.

2. LA SELECTIVIDAD ESPAÑOLA

Cuando la Selectividad comienza en España en 1975, su finalidad era homogeneizar las Autonomías y puntuaciones obtenidas por el estudiantado después del bachillerato. La LOGSE (1990) es la primera ley que establece unos estudios específicos de enseñanza secundaria de segundo ciclo y bachillerato con el objetivo de preparar al alumnado para su ingreso en la universidad. En su artículo 29.2 establece la responsabilidad de elaborar dichas pruebas en la universidad. Fue así como los rectores de todas las universidades acuerdan criterios unánimes en el desarrollo de la LOGSE y las nuevas pruebas de acceso sobre las funciones que debe cumplir el nuevo sistema (Martí Recover, Ferrer Juliá, Cuxart Jardí, 2002).

En 1996, en el seminario del Consejo de Universidades realizado en Barcelona se declaran oficiales dichos criterios de la nueva PAU en sus Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad Barcelona y en el artículo 7 del Real Decreto 1892/2008 se establece que la prueba se tiene que adecuar al currículum del Bachillerato y que es competencia de las Administraciones educativas y universidades públicas garantizar dicha adecuación. Dos son los grandes enfoques que parten de la LOGSE que aún perviven en el actual modelo: Que el órgano decisorio será el

de las universidades y qué entrará en el contenido, este segundo aspecto es de suma importancia (BOE, RD1892/2008). Más adelante, en el artículo 29.2 de la LOGSE se concretan los aspectos valorables sobre la prueba, y tres funciones básicas como la graduación, transición a estudios superiores, y «los requisitos de acceso» ya previstos en la LOGSE. El sistema debía ser flexible, de tal manera que pudiera adaptarse a diferentes entornos socioeconómicos. Sin embargo, estos diseños flexibles no tuvieron en cuenta otros aspectos como el sexo, o una correcta política de compensación de desigualdades (Orden ECD/42/2018, del 25 de enero). ¿Son las “otras variables relevantes” las de género? En cualquier caso, las variables de género no aparecen reflejadas hasta la ley de Educación del 2016. Sin embargo, cuando aparecen contempladas es para tratar de paliar algo más acuciante: el sexismo en las escuelas y la violencia de género. No se ocupan del temario ni de los contenidos educativos segregados que aún continúan.

Precisamente en este artículo 29, al hablar sobre los «requisitos de acceso», se especifica que la prueba selectiva es un importante condicionamiento sobre el bachillerato y segundo ciclo de la ESO. Este enunciado vendría a demostrar literalmente su capacidad de eco performático durante esos años de formación, pues la propia ley reconoce que el contenido influenciaba a los ciclos inferiores y son referencia académica. Explicar porqué las mujeres y otras minorías no se ven representadas en los contenidos curriculares de las asignaturas de Selectividad es buscar el origen de dicha omisión. Pero no es la única, desde el punto de vista hermenéutico artistas de etnia gitana, como Lita Cabellut, o escritoras y escritores en lengua española de origen africano o filipino y renombre internacional, como María Nsue Angüe, no existen para nuestro alumnado español. Esta doble perspectiva de “política de compensación de desigualdades” parece referirse a velar porque el alumnado no sufra ninguna discriminación sexista, racista u homofóbica en los centros de forma directa, física o violenta, durante el desarrollo de sus actividades lectivas y diarias. En dicha ley, la “igualdad de oportunidades” consiste en que docentes y alumnado respeten las diferencias de manera que los centros educativos no sean fiel reflejo de conductas incívicas reflejo de la sociedad circundante y de la violencia machista. En ningún momento se contempla como violencia que las mujeres, como parte mayoritaria de la población, falten en la representación simbólica del imaginario colectivo o en la falta de referencias y de correlato. Donde, como muestran los datos, apenas forman parte del mundo intelectual. Mujeres, etnias, diferencias religiosas, tendencias sexuales que han sido proyectadas históricamente como seres menos intelectuales (James Watson, 2019). Otros efectos son el posible aprendizaje vicario que existe en vivenciar el canon segregado, ambos sexos crecen bajo la ausencia de referentes femeninos en el constructo educativo.

El examen de acceso o Selectividad, pasó de llamarse PAU (prueba de acceso a la universidad) a EBAU, o Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad. Ninguna de las cuales está vigente en la actualidad, ya que el nuevo acrónimo es EVAU o Evaluación para el Acceso a la Universidad.

En la actualidad, la Ley Orgánica (LOE) 2/2006, de 3 de mayo aún vigente derogada la LOMCE (2013), especifica que, para la Evaluación final de Bachillerato, “será el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa consulta a las Comunidades Autónomas, el que establecerá para todo el Sistema Educativo Nacional los criterios de evaluación, así como las características de las pruebas”, especificando que “diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria”. Este hecho constata que la responsabilidad de la paridad en los contenidos curriculares de nuestro país es ministerial, autonómica y universitaria. A estas entidades correspondería hacer una reforma educativa donde mujeres y minorías sociales queden reflejadas.

El Real Decreto debe desarrollar un proceso uniforme en todo el estado. Sin embargo, las pruebas no son las mismas, es decir, no son uniformes. Este criterio, que, aunque no es la finalidad de este trabajo, ya que hay bibliografía sobre el tema en años anteriores, se hace más que evidente a medida que se profundiza en las concreciones curriculares de las Orientaciones 2019-20 de cada autonomía, ya que el proceso no es tan igualitario como debería (Ruíz Lázaro, Judit y González Barbera, Coral, 2017).

Según el nuevo marco europeo, siete tipos de preguntas deben ser utilizadas de forma obligatoria en las nuevas pruebas. En la Orden del 15 de enero del 2019 se especifican contenidos pedagógicos internacionales:

“1. Preferentemente, las pruebas se contextualizarán en entornos próximos a la vida del alumnado: Situaciones personales, familiares, escolares y sociales, además de entornos científicos y humanísticos” (Orden 15 enero, 2019). Y nuevamente encontramos que el género no es algo a tener en cuenta dentro del entorno inmediato del alumnado. Además, la perspectiva con la que se diseñan las pruebas dictamina que el entorno de la prueba sea el que deba aproximarse, mientras que el contenido de la prueba no (Orden 15 enero, 2019)”.

El interés del nuevo cambio de paradigma está en dirigir las preguntas y la nueva metodología, pero no resuelve la falta de valores en la educación. Además, en el caso de las preguntas llamadas “opción múltiple”, la propia ley y la Orden expresan literalmente que son

“preguntas con una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumno, ya que este se limitará a elegir una de entre las opciones propuestas”, de ahí que tampoco necesite reflexiones críticas, sí transforma la metodología del profesorado y alumnado en un proceso más parecido al de una “autoescuela” en la que memorizar y comparar resultados o repetir test y cuestionarios hasta alcanzar el éxito. Respuestas inequívocas cuyo aprendizaje está basado en la memorización mecánica.

Al no mencionar género, la pretendida neutralidad desaparece. El sistema de selectividad no está exento de ese currículum oculto. Si hacemos un corte histórico con parámetros bien seleccionados, dentro del sistema cultural internacional y nacional siempre vamos a encontrar un diez o un quince por ciento de mujeres admitidas en el mundo de la alta cultura a título de excepción. La propia Valcárcel citaba que sería una rareza que el propio sistema reconociera sus injusticias, como ningún sistema lo ha hecho o hará jamás:

“Si todo el talento femenino hubiera sido rechazado por el mero hecho de ser femenino la injusticia sería demasiado evidente. Luego siempre ha habido un pequeño canal para el talento femenino. Solo en sistemas fuertemente patriarcales, las mujeres no entraban ni siquiera de forma minoritaria (...). Siempre habrá alguien que se ponga a investigar por ahí, y verá que había una Diotima, había una Safo... Siempre hay una excepción, pero la excepción nunca es canónica (...) Fíjense que, cuándo hablamos de cultura, hablamos de un gran repertorio de nombres masculinos que nos tenemos que aprender” (Valcárcel, Amelia, 2017, p. 32).

En este mismo artículo incluido en el Dossier n. 1 de Creadoras Escénicas del Festival de Mérida se destaca la dinámica de las excepciones y cómo estas mujeres excepcionales dejan de vivir en cuanto mueren (Valcárcel, Amelia, 2017, p. 33-34).

Mientras que las mujeres científicas están en auge, aunque no aparecen introducidas en ningún contenido de selectividad, escritoras como Pardo Bazán, Rosalía de Castro y Santa Teresa de la Cruz tienen menor presencia de la que tenían en la EGB y en COU. Por tanto, ¿qué está ocurriendo con el corpus canónico? Jean Baker Miller comenta que la experiencia femenina reintegrada para el desarrollo humano resulta una amenaza para los hombres (Baker Miller, Jean, 1976). Así, el grupo dominante se convierte en la norma, y representa dicha norma. Es el grupo dominado el que debe adaptarse a “esa norma”, aunque esta no sea la experiencia de vida de la otra mitad de la humanidad.

La metodología en criterios y estándares para la EVAU y su aspecto tecnocrático deben responder a un corpus teórico y un porqué. El profesor Xurxo Torres Santomé reflexiona sobre porqué se trata a la educación como si de una ciencia exacta se tratara (Torres Santomé, 2017). El intento positivista de reflejarlo todo de forma cuantitativa en el ámbito educativo no puede pretender responder humanísticamente y de forma crítica a la realidad circundante. Ha habido una verdadera obsesión por la tipología de preguntas a la hora de elaborar el marco instrumental de las pruebas. Desde el marco pedagógico de las competencias claves, a la desarrollada con posterioridad en criterios y estándares, todas pasan por alto los contenidos transformadores y verdaderamente democráticos: Deconstruir el canon para desarrollar un constructo de todos/-das y para todos/-das, donde cada colegio sea una democracia asamblearia para el alumnado y el profesorado, sin dinámicas de exclusión. Sin embargo, nos enfrentamos a una cuestión heredada que, a su vez, parece devenir de otra, y así sucesivamente el colegio nace como un milagro con problemas sociales que lo permean. Todas las novedades que estas nuevas especificaciones legales nos dirigen a un marco legal y curricular aún más amplio: Las disposiciones de un nuevo orden mundial. El objetivo de este cambio de paradigma pedagógico es dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del lema “aprender a aprender”, por el mero placer de conocer, a “aprender a hacer” teóricamente más práctico e inclusivo. Es un modelo pragmático orientado a la aplicación de saberes en diferentes contextos, algunas veces muy descontextualizados y especializados. Este cambio de paradigma está íntimamente vinculado a la Estrategia Lisboa o Agenda Lisboa del 2010, en la que se apuntaba el interés político de hacer una Europa más competitiva, fuerte económicamente y a la vez sostenible y con una mayor cohesión social. Términos fuertemente opuestos los unos entre los otros. Hoy, diez años más tarde, la Estrategia Lisboa está desfasada, Europa no presenta mayor grado de cohesión social (desde la crisis económica del 2007-08 se muestra menos unida que nunca), ni es más fuerte económicamente, a no ser que destaquemos los países del norte por encima de los del sur, los acreedores por encima de los deudores. Definitivamente, la Agenda Lisboa ha sido reemplazada por una nueva: Estrategia 2020, en la que FAES habla de el alumnado en términos de “capital humano que aproveche las oportunidades que le da la globalización”. A este respecto, el profesor Jurjo Torres Santomé comenta en su libro *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, lo siguiente:

El discurso de la eficiencia, la objetividad y la neutralidad en las mediciones de aprendizajes se instrumentaliza y evita otros debates importantes como el currículum oculto de las metodologías didácticas, de las tareas escolares de los libros de texto. Se

produce un apagón pedagógico que pasa a ser suplantado por libros del profesor totalmente desprofesionalizantes e ideológicamente sesgados; por políticas educativas generadoras de docentes desempoderados y re-profesionalizados como meros entrenadores (coachers) de estudiantes, obsesionados con enseñar a su alumnado trucos adecuados para favorecer mejores resultados en las pruebas cooperativistas de carácter cuantitativo con las que, a posteriori, se construyen rankings para disciplinar y estigmatizar a estudiantado profesorado y familias (...)

Otra de las cuestiones que las políticas educativas conllevan es el convertirse en garantistas de las injusticias sociales y los guetos dentro de los centros educativos, desprotegiendo a los más precarizados. Además, la voz de los “otros”, “subhumanos” o “en la terminología gramsciana”, subalternos, los silenciados y las silenciadas continúan sin ser escuchados (Gayatri Spivak, 2011). El colegio debe formar parte de un plan democrático en la formación de un pueblo crítico, reflexivo, educado y descolonizado, sin fomentar el auto-odio o el odio a la diferencia de estos últimos años, en donde algunos sectores más conservadores niegan abiertamente la violencia de género.

En todas las leyes especificadas con anterioridad se denota un elevado grado de paternalismo con las clases más bajas y desfavorecidas. Pareciera que la estructura educativa culpa de sus propios fallos sistémicos a mujeres y clases desfavorecidas.

Por una parte, la ley para la mejora educativa y la calidad de la enseñanza menciona la “igualdad de oportunidades” (BOE,2016), pero, por otro lado, trata al educando de “capital humano” que sepa aprovechar las oportunidades del mercado. En ningún momento plantea que el mercado se adapte, para que el ser humano deje de ser cosificado por el capital. Es necesario pensar que nuestras niñas y niños son la parte más importante de una colectividad humana, no mero capital. El lenguaje educativo de una ley no puede ser deshumanizante, así como no entenderíamos que fuera racista o sexista.

El controvertido tema del sexismo fue estudiado en el libro de texto por el Instituto de la Mujer en numerosos trabajos (AA.VV. 2000), y por investigadoras como la pionera Marina Subirats, que demostró la presencia mayoritaria de un canon masculino en los libros de textos (Subirats,1993), o el reciente trabajo de la investigadora Ana López Navajas, que analizó 115 manuales de 1º a 4º de ESO demostrando que la misma tendencia andrógina pervivía (López Navajas, Ana, 2014). Además, Nieves Blanco estudió 56 manuales donde los hombres (75%) desarrollaban 344 profesiones relacionadas con el poder, mientras ellas (25%) eran madres, musas, sacerdotisas o artistas (Blanco, 2000).

En definitiva, la inclusión de las mujeres como criterio evaluable no parece tener la respuesta esperada en el año 2019-20, a pesar de haber sido considerado el año de la cuarta ola (Miyares, 2017) y haberse vivido una repercusión mediática de temas que nos concierne al colectivo de mujeres a nivel nacional e internacional como pocas veces en la historia de la humanidad. Y, aunque en los últimos años se han observado algunos cambios, estos son poco sistemáticos, fruto de criterios no cohesionados.

La resistencia a esta presión social da como resultado cifras escasas y la falta de rigor en las mujeres que se mencionan por parte de algunas editoriales (Ledesma, 2010; Pellejero y Torres, 2011). La mayoría de las veces las mujeres mencionadas son mínimas, se encuentran fuera de su contexto y son incluidas por obligatoriedad, por cumplir de forma asistemática con la norma de la corrección política o de una modernidad mal entendida. Hay que recordar que el libro de texto ha sido objetivo político siempre, ya que aseguraba el control ideológico de la escuela y la ciudadanía como escribe Escolano (1992). Desde las décadas de los 40-60 las editoriales y la Iglesia toman parte del control tanto en el sector educativo, como ya era costumbre, como en las editoriales dedicadas a libros escolares: SM (Santa María), Bruño, Edelvives y Edebé. Hay que recordar que en la década de los 70 aun pervivían libros de textos donde se hacía constar la aprobación o desaprobación de la autoridad eclesiástica con terminología como Nihil Obstat e Imprimase, o “Licencia Eclesiástica” (Tiana Ferrer, 2012). Pero no siempre fue así, en estudios especializados en el libro de texto de finales de mil ochocientos y principios de mil novecientos (Ballarín, Pilar, Caballero, Ángela, Flecha, Consuelo y Vico, Mercedes, 2012) se observan editoriales en casi todas las ciudades españolas, incrementándose el número de ellas y de imprentas en las grandes ciudades. Encontrándose editoriales como la madrileña Hernando en Madrid o Bastinos en Barcelona que poco o nada tenían que ver con la ideología del siglo posterior y el giro pedagógico que estas tendrán a partir del Franquismo, y en las décadas posteriores.

Para estudiar el sistema patriarcal que impregna el canon **no nos hemos basado en el libro de texto**, por ser este cambiante cada cuatro años e ir **acorde a la ley vigente** en ese momento histórico o político. Sí hemos escogido el último año formativo de mayor rango: **2º de bachillerato**. Este curso es el de mayor complejidad y todas las asignaturas tienen un marco legal referente que se concreta aún más por autonomía y que hacen posible que el alumnado acceda con nota a la carrera elegida para ejercer la profesión que quieren en la vida. Es entonces cuando se produce una concreción que perpetúa roles de género excluyentes y que no puede trabajarse desde proyectos y voluntarismos varios, pues el alumnado se juega mucho, los

criterios por asignaturas son su “norte” a seguir durante el año lectivo, la finalidad es subir la nota media, no solo del bachillerato si no también de los exámenes que tienen lugar los días de Selectividad. Hemos observado que estas leyes autonómicas acaban marcando el temario con un **sesgo no inclusivo**, y que, a su vez, provocan un efecto de “eco” en las de 2º ciclo de ESO (contenidos temáticos).

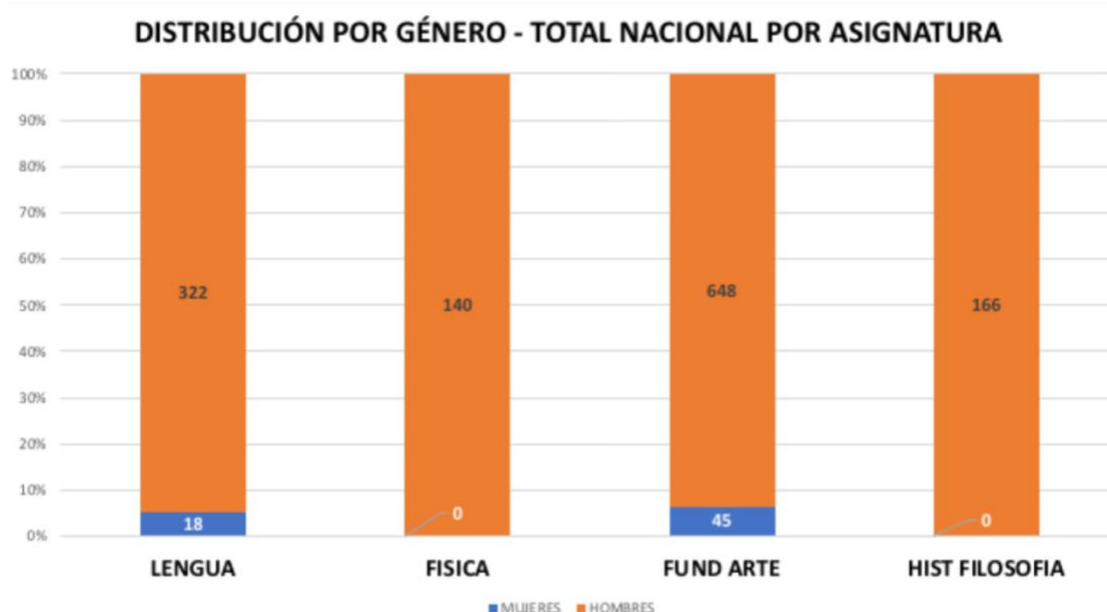
El alumnado tiene poco tiempo lectivo en este último año de 2º de bachiller (hasta mayo apenas ocho meses) para un temario más que ajustado. Por esto, entre otras cuestiones, darlas fuera de temario, como un extra o complemento, demuestra ser una mala praxis. Y dejás sujetas a nuestras autoras a una “isla de las mujeres” opcional, que o es derecho.

Criterios y exámenes de EVAU (Selectividad) representan el nivel de mayor concreción curricular (2º bachillerato). Por lo que es importante saber porque las mujeres no han entrado al canon selectivo, así como comprender el proceso. Desde la propia docencia se atribuye la falta de paridad a los libros de textos y editoriales. Mientras que las editoriales se adaptan a las concreciones curriculares del Ministerio de Educación y las diferentes autonomías. Los resultados han sido reveladores, ya que en las áreas creativas como Literatura y Arte, con mayor porcentaje de mujeres en sus Orientaciones 2019-20, el 93.06% de los nombres propios que aparecen en los contenidos de Fundamentos del Arte y el 94.41% de Lengua y Literatura son hombres. Mientras que las asignaturas de Filosofía y Física ninguna mujer filósofa, o física es recomendada para su estudio en ninguna de las diecisiete comunidades autónomas.

En este estudio hemos profundizado a partir de las cifras que extraemos de cada autonomía, pero también queremos visibilizar aquellos elementos que se escapan a los porcentajes, y que sin duda nos aportan mucha información a través de las voces de quienes son sus protagonistas: las chicas que sufren la falta de correlato intelectual y los chicos que se educan sin ver al género femenino representado como fuerza intelectual en sus primeros dieciocho años. Por ello, el interés de realizar una investigación cuantitativa que demostrara los mecanismos que están detrás del engranaje legislativo nacional y autonómico, para poder diseñar nuevas líneas de trabajo acerca de una situación que requiere de urgentes respuestas.

La ausencia del género femenino en los temarios no ha marcado una línea de trabajo en las políticas de prevención, detección e intervención de violencia contra las mujeres, ya que se consideran discriminatorio, pero siguen sin conocerse las consecuencias del imaginario simbólico. Sin embargo, la Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo en su artículo 23 y 24 reconoce **la igualdad de derechos** y oportunidades en el ámbito educativo. Al estudiar los cambios legislativos: LOGSE (1990), LOE (2006), y LOMCE (2013), así como las dinámicas

de las exclusiones que han convertido a las mujeres en currículum oculto no canónico, teníamos que cuantificar la presencia de las mujeres en las diferentes áreas y criterios selectivos de la EVAU 2019-20. Sin embargo, no esperábamos una presencia tan escasa. Describir los sectores de poder que están implicados en cada autonomía y gestionan el proceso son vitales para mejorar el sistema educativo. El resultado ha sido revelador, pues desde la Ley General de Educación en 1970 (apertura económica y un currículum común para todo el alumnado) lo **genérico masculino** se vuelve lo **universal** (Amorós, 2006) también en el temario de Selectividad.



Cuadro 1. Elaboración propia

En el caso de la asignatura de Lengua y Literatura, los nombres de escritoras que más se repiten son el de Carmen Martín Gaité, Ana María Matute y Carmen Laforet en Galicia, Cataluña, Murcia, Andalucía, Ceuta y Melilla (no todas están en todas las CCAA, por ejemplo, en Andalucía solo ha caído una escritora desde la democracia, la primera mujer fue hace dos años Carmen Martín Gaité). Mientras que en la nómina de los escritores aparecen Baroja, Unamuno, Valle-Inclán, Ramiro de Maeztu, Azorín, Ortega, Juan Ramón Jiménez, Ramón Gómez de la Serna, Lorca, Alberti, Cernuda, Miguel Hernández, Salinas, Mihura y Jardiel Poncela, Cela, Ramón J. Sender y Francisco Ayala en prácticamente todas las comunidades. Galicia introdujo autoras gracias a un grupo de trabajo liderado por el catedrático y lingüista Joaquín Sueiro de la Universidad de Vigo. Sin embargo, estas autoras no se estudian, sólo se

nombran, son un pequeño párrafo bajo el título “Las Sinsombreros”. La fecha generacional de ellas no es la del 27, pero aparecen bajo este rótulo en la única autonomía que las nombra, a pesar de que ellas no participaron en el homenaje a Góngora de 1927 en el Ateneo de Sevilla. Sí estuvieron vinculadas al Lyceum Club femenino creado en el 26.

En Cataluña se alternan autores medievales, renacentistas, barrocos y realistas, con los autores del s. XX, marcando así una de las mayores diferencias autonómicas. Sin embargo, las autoras no tienen apenas presencia. Mientras autonomías como Cantabria, Castilla León, Aragón, Valencia, Baleares y Canarias destacan cuatro, cinco, once o quince autores, ninguna escritora es destacada en las recomendaciones legales de dichas autonomías (0 % de mujeres). En la tabla de resultados se observa que es una tendencia extinta, ya que 12 de las 17 comunidades autónomas de este año 2019-20 tienen escritoras en sus Orientaciones. Lengua y Literatura II es la que mayores diferencias regionales tiene respecto al resto de asignaturas (Murcia 205 escritores frente a los 2 del País Vasco).

La asignatura de Física (junto con la de Filosofía), es una de las más sorprendentes por la ausencia total de mujeres dentro de dichas áreas. Se observan diferentes bloques de contenidos (BOE del 15 de enero del 2019): Actividad científica, Interacción gravitatoria, electromagnética, Ondas, Óptica geométrica, Física del siglo XX. Los científicos que más se repiten en las Orientaciones son Lorenz, Huygens, Snell, Faraday, Lenz, Planck, Heisenberg, Doppler, y Albert Einstein. Las diecisiete CCAA coinciden en no incluir ninguna mujer en los temas de Física actual, ni siquiera Lise Meitner, la propia descubridora del neutrón.

En el caso de la asignatura de Fundamentos del Arte, sólo 5 (29,41 %) de las 17 (100%) autonomías incluyen a mujeres artistas. Berthe Morisot, Mary Cassatt, Lempicka y Coco Chanel autoras más representadas (Se alternan CCAA con mujeres, como Asturias, Cantabria, Navarra, Rioja, Castilla-León, Valencia, Murcia y Canarias. Y autonomías sin mujeres en el temario: Galicia, País Vasco, Aragón, Cataluña y Baleares). Los autores masculinos más representados: Schinkel, Caspar David Friedrich, Thomas Colé, John Constable, William Turner, Géricault, Delacroix, Gros, Goya, Beethoven, Cézanne, Manet, Monet, Pissarro, Sisley, Pierre Bonnard, Matisse, Van Gogh, Juan Gris, Pablo Picasso, Georges Braque, Jules Chéret, Alfons Mucha, Leonetto Capiello, Toulouse-Lautrec, Casanova, Rodin, Mariano Benlliure, Nadar, Gaudí, Plorta, Adolf Loos, René Lalique, Lluís Masriera, Sigmund Freud, Dalí, Jean Arp, Miró, Chirico, Buñuel, (...) Chillida, Ibarrola, Coppola, Pablo Gargallo, Brancusi, Cartier,, Walt Disney, Hergé, Henry Moore, Antoine Pevsner, Naum Gabo, Alfred Hitchcock, Chaplin, Mies van der Rohe, Frank Lloyd Wright, Balenciaga, Valentino, John Galliano, Armani,

Versace, Calvin Klein, Tom Ford, Garci, Trueba, Fernando Fernán Gómez, Almodóvar, Amenábar, Álex de la Iglesia, Ansel Adams, Frank Gehry, Calatrava, Norman Foster (...) Gran diversidad de áreas en los artistas masculinos (pintura, escultura, arquitectura, diseño, cine, fotografía, novela gráfica, cómic, dibujos animados...), sin correlación en las artistas femeninas.

En Filosofía, los bloques temáticos exigidos (BOE, 2019): Un primer bloque de Contenidos transversales (30%), un segundo bloque de Filosofía Grecia Antigua unificado al tercer bloque de Filosofía Medieval (25%), un cuarto bloque de Filosofía en la Modernidad y la Ilustración (25%), y un quinto bloque de Filosofía contemporánea (20%). En ningún bloque hay filósofas recomendadas a nivel nacional o autonómico. Sí destacan filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Maquiavelo, Descartes, Hume, Locke, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas y Adorno. **Ninguna autora forma parte del corpus teórico en las diecisiete CCAA.** Aunque la cantidad numérica de los filósofos hombres medidos con el programa Atlas Ti difieren (desde tres filósofos en Aragón hasta veintiuno en Navarra). Todas las autonomías coinciden en no introducir pensadoras o mujeres filósofas.

Entrar en los contenidos de EVAU con una presencia que se pueda cuantificar es hablar de la inclusión mediante cauces formales (considerar materia de estudio las mujeres en la ESO, Bachillerato y estudios universitarios). Al hacer un corte sistémico y cuantitativo con el programa Atlas Ti, es fácil comprobar que “el mundo de las ideas” tiene un género. La gran pensadora María Zambrano ha sido condenada al ostracismo dentro del panorama español de las 17 comunidades (Rodríguez Santos, Pilar, 2010).

La ausencia total de filósofas y científicas de las EVAU de todas CCAA ha sido uno de los datos estadísticos más relevantes. Las mujeres no son el centro epistemológico del conocimiento. La paradoja de una mujer cualquiera, de reconocido prestigio y merecedora de entrar en el canon es que, al desaparecer, se produce una doble muerte, la real y la metafísica al ser borradas del canon (Valcárcel, 2017). En el siglo XX no se estudia a grandes filósofas nacionales (Zambrano), o internacionales (Hanna Arendt o Simone de Beauvoir) cuyos contextos filosóficos sí entran tanto en las recomendaciones ministeriales como en las autonómicas. Entre los múltiples motivos de exclusión, las mujeres son desechadas simplemente por ser pareja, esposa o madre de un intelectual del mismo contexto (Beauvoir).

Las áreas más creativas e imaginativas son Literatura y Arte, con mayor porcentaje de mujeres en sus Orientaciones 2019-20. Sin embargo, que el 93.06% de los nombres propios que aparecen en los contenidos de Fundamentos del Arte y el 94.41% de Lengua y Literatura son

hombres. Y, a pesar de no representar un canon paritario, son las mejores cifras del canon selectivo actual. Sobretudo si lo comparamos con áreas como Física y Filosofía, que demuestran el prejuicio de que las mujeres no están hechas para epistemes más elaboradas y complejas. La metafísica incluye también la física (división clásica entre lo físico y lo que está “más allá de lo físico, lo metafísico y trascendente). La democracia griega ha sido el modelo del Humanismo renacentista, sus prejuicios con respecto al sexo débil se han extendido hasta el siglo XVIII (la creación de las primeras Academias e inserción de las mujeres en las Universidades). Históricamente el pensamiento racional se consideraba impropio del sexo femenino. Eran materias inalcanzables para la naturaleza débil y cambiante de las mujeres (Platón, 2003: 455). En la actualidad las huellas de la misoginia histórica siguen marcando una tendencia en alza.

Negar la autoría era frecuente en el siglo XIX y XX, mientras que menospreciar con tecnicismos es propio de los especialistas en la materia y mucho más sutil.

La desigualdad observada se debe a una tradicional mala fe, concepto extraído del filósofo Jean Paul Sartre, esta se produce cuando hay una segregación injusta hacia los grupos oprimidos que habían logrado salvar todas las barreras. Elaine Showalter había documentado tantos argumentos “ad feminam” en las críticas periodísticas que eran prácticamente imposibles de enumerar, cada asignatura o área tiene mujeres que han sufrido dichas argumentaciones. En el caso de la contaminación de la autoría, esta fue en aumento en el siglo XVIII, donde se elevó también el número de pseudónimos masculinizados. En el s. XIX se practicó la apropiación indebida por vacío legal, Rosalind Franklin y otras científicas no pudieron registrar patentes. Mientras los hombres hablan de sus experiencias artísticas y son valoradas positivamente, las mujeres son despreciadas al hacer los mismo. Es el caso de Sylvia Plath, catalogada de histérica por el crítico literario Stephen Spender. La experiencia femenina se considera inferior, este doble rasero se ha perpetuado hasta la actualidad. Negar la entrada a la categoría correcta, como artistas que fueron madres, esposas, hijas o amantes nombradas en los libros de texto o en el temario por su relación con el hombre famoso en cuestión (véase Camille Claudel y Rodin, o Einstein y Mileva Maric). Otras dinámicas como nombrar con nombres y apellidos a los varones y sin apellidos a las mujeres de un proyecto, ponerlas en un género que no les pertenece, que tiene mala consideración (es el caso de las mujeres que han escrito alguna vez literatura infantil como Louisa May Alcott o Gloria Fuertes). Generalizaciones indebidas como “la primera mujer que” también redundan en la falsa categorización haciendo más daño que beneficio, ya que en la mayoría de los casos no es cierto. La tesis de anomalía o excelencia artística es otra falsa categorización porque convierte la normalidad de las mujeres en un fenómeno minoritario o

extraño cuando no lo son, en el fondo tienen la misma base misógina de pensar que una mujer valiosa es una rara avis.

El Tokenismo de Judith Long Laws explicaría cómo la clase privilegiada se niega a perder sus beneficios, cómo los hombres cuando sienten la competencia femenina prometen una movilidad que es mínima, y es excepcional. Aunque, como bien señala la filósofa Amelia Valcárcel, ninguna mujer será canónica, por muy excepcional que haya sido, cuando el tiempo pase y esté muerta. Algún hombre excepcional se encargará de borrar su nombre (Valcárcel, 2017).

En muchos casos, las mujeres son percibidas en los contenidos curriculares como modelos estereotipados más pasivos, menos cultos, maternales, domésticos o menos inteligentes (Amorós, 1997).

Son tantas las fórmulas de exclusión del temario general educativo que se perpetúan en el currículo selectivo de PEVAU, que se necesita **legislar la inclusión** de las mujeres en los temarios de forma urgente. Sin embargo, las diferencias observadas en las CCAA nos advierten de que **no se legisla la igualdad desde la diferencia**. Urge una metodología transversal de la inclusión en todas las materias, contextos, imágenes, ilustraciones y textos de los materiales curriculares (Lischinsky, 2008).

Por otro lado, las escritoras, pintoras, filósofas o físicas pertenecen a un contexto que las propicia, al igual que tienen relaciones generacionales con otras mujeres anteriores o posteriores. Este fenómeno de **matriherencia** es vital (Díaz-Diocaretz, 1993). No supeditarlas a las generaciones masculinas es un mecanismo objetivo, lo contrario es un error metodológico. Estudiarlas sistemáticamente es normalizarlas.

3. La exclusión convierte lo ANORMAL en INVARIANTE

Los textos científicos, divulgativos o filosóficos han servido para estudiar a los autores, su contexto y obra creativa. Se deben legislar las obras seleccionadas para todas las CCAA en paridad, relacionándolas con su contexto histórico, filosófico, político y artístico teniendo en cuenta las características propias de la generación femenina y no masculinizándola (López-Navajas, Ana y Querol Bataller, María: 217-262).

Los cambios inclusivos en Galicia en la materia de Lengua y Literatura II, que, sin embargo, han dejado fuera al resto de mujeres del 98 y el 14. Y la generación del 26 ha sido denominada “Las sinsombrero” (documental de Ángeles Batlló) o mujeres del 27. Este gesto ha borrado la

relación intergeneracional entre las mujeres del Lyceum Club del 26 con las mujeres del 98. Se ha supuesto que las mujeres del 26 son análogas a la generación del 27.

En los textos legales de las Orientaciones de Lengua y Literatura, Filosofía, y Física, los nombres propios han bajado su presencia. Los criterios y estándares de Lengua y Literatura II (Orden del 15 de julio del 2019) no tienen ningún nombre propio (se repite “autores” en masculino), mientras en Física, Filosofía y Fundamentos del Arte, los nombres y apellidos se hacen explícitos.

Las novedades de la autonomía gallega en el área de Lengua y Literatura II son beneficiosas. Sin embargo, la falta de sistematicidad puede convertir estos cambios en modas pasajeras. Por ejemplo, durante el año 2017, en la CCAA de Canarias se propuso hacer la comparación filosófica de los autores del texto de examen con filósofas. Sin embargo, en el año 2019, con el cambio legislativo en criterios y estándares, ese pequeño avance del 2017-18 ha desaparecido. Algo que fue una voluntad ex profeso del coordinador autonómico se diluyó con la nueva legislación criterial.

La filósofa Celia Amorós comenta sobre la esfera de lo público y lo privado en su libro *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (Amorós Celia, 1982): “El sexo es una invariante estructural que articula sociedades jerarquizando los espacios: el espacio que se adjudica al hombre y el que adjudica a la mujer”. El canon es un espacio jerarquizado, público y oficial, fuertemente enraizado en los prejuicios del pasado. El espacio público de este corpus ha sido siempre adjudicado al hombre, mientras que la mujer permanecía ajena en el ámbito privado.

Las enormes diferencias entre el temario de Lengua castellana y Literatura II entre Cataluña y el resto de las autonomías, o entre la decisión voluntariosa de introducir algunas autoras en Galicia, como en el 2017 ya lo hizo Canarias con autoras como Josefina de la Torre, demuestran la dificultad de que legislar en la diferencia sin una voluntad general no tiene frutos duraderos.

Mientras que las similitudes de estadísticas como las de Física e H^a de la Filosofía con temarios poco cambiantes no han permitido la entrada de mujeres en su corpus epistemológico.

4. Conclusión: MATRIHERENCIA

La continuidad interrumpida como norma se constata en todas las áreas. Es un concepto a añadir como característica de las generaciones de mujeres en pos de la memoria histórica, que parece una categoría estructuradora que podría organizar el estudio de las mujeres en los temarios de cualquier materia (Díaz-Diocaretz, Myriam, 1993). Sería interesante estudiar el temario desde esta perspectiva analítica. El sociotexto: entinema y matriherencia en los textos

mujeres. Parece vital estudiar las variables del sociotexto femenino, prestando especial atención a la información que falta, a las ausencias y sus porqués. Analizar continuidades y discontinuidades en el metatexto y la obra femenina.

Referencias bibliográficas

- Fullan, Michael (2002), el significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. profesorado, 6, 1-2.
- torres santomé, jurjo, políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. ed. morata, 165-166.
- ght, c. (1999), *créer des conditions d'apprentissage. un cadre de références socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignements*. de boeck, bruxelles.
- valcárcel, amelia (2017), la construcción de la ciudadanía griega, sus personajes divinos y humanos. extremadura: imex.
- braga blanco, gloria y belver domínguez, josé luis (2016), el análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. revista complutense de educación núm. 1, vol. 27, 199-218.
- de la fuente, immaculada (2007), zenobia camprubí, amor y dependencia. *clarín, revista de nueva literatura*, 6 de noviembre de 2007.
- russ, joanna (2018), cómo acabar con la escritura de las mujeres. dos bigotes, (isbn: 978-84-948871-4-7).
- lópez-navajas, ana (2014), “análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la eso: una genealogía de conocimiento ocultada”. revista de educación, 363, 282-308.
- lópez-navajas, ana. (2015) *las mujeres que nos faltan. análisis de la presencia de las mujeres en los manuales escolares*.
- greer, germaine (2005 [1979]). *la carrera de obstáculos. vida y obra de las pintoras antes de 1950*. madrid: bercimuel.
- izquierdo aymerich, mercé; garcía pujol, clara y solsona i pairó, núria (eds.) (2009). *gènere i ensenyament de les ciències: representacions i propostes*. barcelona: publicacions uab.
- orden pci/12/2019, 14 de enero, diseño y contenido de la evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad.
- orden ecd/42/2018, 25 enero, diseño y contenido de la evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad.
- real decreto-ley 5/2026, del 9 de diciembre, ley de mejora educativa y calidad en la enseñanza.
- osen, lynn m. (1974). *women in mathematics*. cambridge, massachusetts: mit press.
- solsona i pairó, núria (2007). “las mujeres en la historia de la ciencia”. en *historia de la ciencia y formación docente: aportes para su divulgación y enseñanza*. santiago de chile: puc.
- rodríguez magda, rosa maría (1997) *mujeres en la historia del pensamiento*. barcelona: ántropos.
- martino, giulio de y bruzesse, marina (2000). *las filósofas. las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. valencia: cátedra

- waithe, mary ellen (1987). *a history of women philosophers. ancient women philosophers 600 b.c. 500 a.d.*, vol. 1. dordrecht (países bajos): springer (martinus nilho plubishers).
- duby, george y perrot, michelle (1991 1993). *historia de las mujeres*, 5 vol. madrid: taurus.
- márquez de la plata y ferrándiz, vicenta (2008). *mujeres pensadoras. místicas, científicas y heterodoxas. luisa colmenares, maría de cazalla. lucrecia de león. blanca méndez. oliva sabuco. elena céspedes*. madrid: castalia.
- lledó, eulalia y otero, mercé (2010). *doce escritoras y una guía bibliográfica*.
- nelken, margarita (1930). *las escritoras españolas*. barcelona: editorial labor. [en bieses, <http://www.uned.es/bieses/>]
- zavala, iris m^a y díaz-diocaretz, miryam (1993). *breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*, 6 vol. barcelona: anthropos.
- garcía-pascual, raquel (ed.) (2011). *dramaturgas españolas en la escena actual*. madrid: castalia.
- hurtado, amparo (1998). “biografía de una generación: las escritoras del noventa y ocho. en breve historia feminista de la literatura española. tomo v, de i. m. zavala (coor.). barcelona: anthropos.
- luque, aurora (2005). “maría rosa gálvez, la ilustre invisible”. en *el valor de una ilustrada: maría rosa gálvez*, de Aurora Luque y José Luis Cabrera (eds.): Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Miró, Emilio (1999). *Antología de poetisas del 27*. Introducción. Madrid, Castalia.
- Montagut, M^a Cinta (2014). *Tomar la palabra. Aproximación a la poesía escrita por mujeres*. Barcelona, Aresta.

Webgrafía:

- Inventors. [http://inventors.about.com/od/womeninventors/a/women_inventors.htm]
- Barcos Reyero, Raquel y Pérez Sedeño, Eulalia (2014). Mujeres Inventoras. <http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>
- Mujeres pintoras [\[http://mujerspintoras.blogspot.com.es\]](http://mujerspintoras.blogspot.com.es)
- Mujeres en el cómic. <https://theobjective.com/further/las-mujeres-detras-del-mundo-del-comic-y-la-novela-grafica/>
- <https://museo.abc.es/exposiciones/2019/06/en-zamora-dibujantas/1713705>
- Mujeres en el cine. https://cimamujerescineastas.es/wpcontent/uploads/2019/06/INFORME_ANUAL_CIMA_2018.pdf
- Genovés, Isabel (2016). Mujeres artistas condenadas al olvido. Los ojos de Hipatia [\[https://losojosdehipatia.com.es/cultura/arte-2/mujeres-artistas-condenadas-al-olvido/\]](https://losojosdehipatia.com.es/cultura/arte-2/mujeres-artistas-condenadas-al-olvido/)
- Pérez Sedeño, Eulalia (2011a). Mujeres en la historia de la Ciencia. <http://naturzientziak.wordpress.com/2011/03/16/mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia/>

EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES²

EVALUATION OF THE PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE GENDER PERSPECTIVE IN HIGHER EDUCATION

Fátima Cisneros Ávila, Anabel Cerezo Domínguez, y María José Benítez Jiménez

1. Introducción

La incorporación de la perspectiva de género en los estudios superiores es una exigencia inexcusable en un Estado que busca la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. La Universidad, institución que cumple, entre otras, la función de formar a una ciudadanía comprometida con los valores protegidos por nuestra Constitución (López- Francés; Vázquez Verdura 2014, p. 243) no puede ser ajena al trato discriminatorio que, históricamente, ha venido sufriendo la mujer respecto del hombre. Bien es cierto que es necesario que la educación con perspectiva de género se incorpore en todos los niveles educativos por los que va transitando el alumnado de manera que, progresivamente, vaya incorporando a su catálogo de valores aquellos relacionados con la igualdad y la no discriminación. Sin embargo, entendemos que esa necesidad se manifiesta con especial intensidad en el ámbito de la educación superior, en la medida en que es en este nivel educativo en el que se forman a la mayor parte de los profesionales en cuyas manos estará la formación de las futuras generaciones (Palomar Vereza, 2005).

En los últimos años la universidad como institución ha asumido su función en la lucha contra la desigualdad y ha puesto en marcha distintas medidas encaminadas a tal fin (Buquet Corleto, 2011). En este sentido destaca la implantación de las unidades de igualdad, encargadas, entre otras, de conocer de los casos de discriminación o acoso de otro tipo producido sobre la mujer en el ámbito universitario o de promover medidas de formativas sobre temas de género o diversidad sexual para toda la comunidad universitaria. Por su parte el profesorado ha ido incorporando a su labor docente la perspectiva de género³, tanto en su metodología como en el

² Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Innovación Educativa "Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva a las Ciencias Sociales y Jurídicas" (PIE17- 153). Coordinadora: Carolina Jiménez Sánchez.

³ En esta obra se recogen experiencias docentes muy interesantes para fomentar la formación con perspectiva de género: Zamora Roselló, M^a Remedios: "La nulidad de los planes territoriales y urbanísticos: Análisis de la perspectiva de género"; Jiménez Sánchez, Carolina: "'La dimensión de género en las aulas de Ciencias Sociales

contenido de la programación docente fomentando, por ejemplo, la mención a mujeres que hayan sido relevantes en el campo de la asignatura impartida por el o la profesora. En muchos casos, la incorporación de contenidos de género en la impartición de las distintas materias ha dependido de la motivación y de la implicación del propio profesor y profesora, en la medida en que no en todas las guías de asignaturas existen indicaciones sobre esta cuestión. Aun así y a pesar de que la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito universitario no ha recibido todo el impulso que necesita (Jiménez Sánchez, 2015, p. 7), podemos afirmar que existen un amplio acuerdo entre los y las docentes sobre la necesidad de articular una efectiva incorporación del género en todas y cada una de las asignaturas que integran los grados impartidos en nuestras universidades. Sin embargo, podemos preguntarnos ¿cómo incorporar de la manera más efectiva la perspectiva de género en los estudios universitarios?

En estas líneas expondremos parte el trabajo desarrollado como parte de un proyecto de innovación educativa (PIE) sobre la perspectiva de género en la educación universitaria por medio del cual se ha llevado a cabo una evaluación sobre la visión que tienen los alumnos y las alumnas sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

2. Contextualización: perspectiva de género y necesidad de valorar la percepción del alumnado

El trabajo que aquí se presenta se integra en el desarrollo del PIE “Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva a la docencia en Ciencias Sociales y Jurídicas”, cuya actividad está enfocada primordialmente a la implementación de medidas dirigidas a incorporar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, con especial incidencia en las ciencias sociales y jurídicas. El PIE recoge en sus objetivos generales el propósito de realizar una guía de buenas prácticas para que el profesorado sepa cómo afrontar situaciones de discriminación, violencia contra las mujeres, etc. que se produzcan en el entorno del aula. Además, en el citado documento se pretenden aglutinar recomendaciones para elaborar guías docentes más inclusivas, en las que se visibilice a la mujer y se reconozcan las aportaciones que han realizado a las distintas disciplinas. Sin embargo, para poder poner en marcha medidas de este tipo es necesario conocer previamente el punto desde el que partimos, es decir, es importante conocer

y Jurídicas de la Universidad de Málaga”; Izco Alarcón, María: “Las políticas de seguridad basadas en el enfoque de género”.

qué grado de sensibilización tiene el alumnado sobre las cuestiones relacionadas con la igualdad de género. Así, dentro del plan de desarrollo del PIE y con la idea de empezar a trabajar conociendo un poco mejor el entorno al que nos enfrentamos, se estableció la necesidad de llevar a cabo una primera evaluación por medio de la cual pudiésemos conocer la percepción que tiene el alumnado universitario sobre cuestiones relacionadas con el machismo dentro de las aulas o la presencia de la perspectiva de género en las programaciones docentes entre otras. Con este objetivo nos dispusimos a diseñar el que sería el contenido de las encuestas, el cual se perfiló en base a nuestras aportaciones, pero también gracias a las contribuciones del resto de los y las miembros del PIE a lo largo de las distintas reuniones que, de manera periódica se han ido celebrando.

2.1. Consideraciones metodológicas: diseño de la encuesta.

El diseño de la encuesta que debería realizar el alumnado se abordó desde una doble perspectiva: formato y contenido.

En lo que se refiere al formato, decidimos elaborar el cuestionario siguiendo el modelo de la escala de Likert. Este formato de encuesta permite medir las valoraciones subjetivas del alumnado sobre las distintas afirmaciones que se plantean (Matas, 2016, P. 39). Como ventaja principal, la escala tipo Likert permite dar al encuestado un amplio rango de respuestas de manera que, podamos conocer con el mayor detalle posible su opinión sobre los aspectos recogidos en los enunciados. En cuanto al tipo de escala de medición se ha optado por una numerada del 1 al 6 donde el 1 se corresponde con la respuesta de “totalmente desacuerdo” y el 6 con la de “totalmente de acuerdo”. La elección de la escala entre 1 y 6 pretende evitar que, ante una pregunta en la que el encuestado tenga dudas, se opte por el término intermedio (tal y como ocurriría si se hubiese optado por una escala de 1 a 5).

El segundo aspecto sobre el que tuvimos que decidir a la hora de diseñar la encuesta fue el de su contenido, es decir, los elementos que queríamos valorar de nuestro alumnado y sobre los qué queríamos conocer su percepción. Puesto que el cuestionario resultante debía servir para un fin muy concreto, el de la implementación de la perspectiva de género en la educación superior, no era adecuado centrarse en exceso en preguntar sobre aspectos de carácter más general, vinculados con su visión sobre conductas machistas en los aspectos más amplios de su vida. Lo más importante de cara a obtener información relevante para la incorporación del género en la universidad era introducir preguntas y afirmaciones que nos permitiesen profundizar sobre aspectos más concretos de la vida universitaria, tales como, las posibles

situaciones de discriminación y sexismo en clase entre compañeros o con el profesorado o la presencia de contenido de género en las asignaturas. Teniendo esto en cuenta fuimos perfilando el sentido de las preguntas que queríamos realizar. En este sentido, entendimos necesario introducir tres grupos de preguntas en función del aspecto al que se refiriesen. En primer lugar, planteamos algunas preguntas referidas al machismo y la desigualdad de género dentro de la sociedad, para realizar un primer acercamiento a su visión de la situación actualmente. Así, se recogieron afirmaciones del tipo:

- La discriminación hacia las mujeres ya no es un problema en España.
- En general, en nuestra sociedad se trata de igual manera a hombres y mujeres.

Dentro de estas preguntas de carácter más general se incluyeron algunas relativas, por ejemplo, a su percepción sobre la necesidad de estudios superiores en hombres y mujeres o sobre aspectos como el reparto de roles. Como ejemplo, se plantearon cuestiones del tipo:

- En una situación de dificultad económica, se debe priorizar el acceso de los hombres a los estudios superiores
- Ante la necesidad de elegir, es mejor que los hombres sean el sustento económico y que las mujeres cuiden de la familia

En una segunda categoría se incluyeron preguntas más concretas sobre la perspectiva de género dentro del ámbito universitario, tanto en lo relativo a las conductas dentro del área como a la presencia dentro de la programación docente de contenido de género. También se tomó la decisión de valorar el conocimiento del alumnado sobre qué medidas toma la universidad como institución en la lucha por la igualdad de género.

En cuanto a las conductas dentro del aula, se introdujeron reflexiones del tipo:

- En general, las profesoras son menos exigentes que los profesores
- En clase se detectan actitudes sexistas por parte del profesorado

En lo que se refiere a los contenidos de género dentro de las asignaturas las preguntas están dirigidas a obtener información sobre la valoración del alumno en relación a la existencia de una presencia importante de aspectos vinculados con la concienciación sobre la igualdad de género dentro de las asignaturas. En este sentido las afirmaciones que se incluyeron dentro del cuestionario giraron sobre aspectos como:

- En general en las asignaturas del grado se visualiza el papel de la mujer.
- En todas las asignaturas del grado se debería visibilizar el papel de la mujer.

Por último, se realizó una pregunta sobre el grado de conocimiento de las medidas que la Universidad como institución ha adoptado para luchar por la igualdad de género. Así se le preguntó al alumnado sobre su grado de conocimiento de los instrumentos de la universidad contra el acoso sexual.

Como parte importante de la encuesta, se le requiere al alumnado algunos datos básicos como su sexo, edad, grado al que pertenece y el curso en el que se encuentra. La finalidad principal de recoger estos datos es la de trazar con mayor exactitud el perfil de los encuestados.

Por último, es importante precisar que la realización de la encuesta era anónima y voluntaria, en la medida en que el profesorado ofrecía al alumnado la posibilidad de realizarla por medio del campus virtual de cada una de las asignaturas.

2.2 Ámbito de aplicación

La población sobre la que se realizó el cuestionario estaba integrada principalmente por alumnas y alumnos de los grados de Derecho, Criminología, Psicología, Periodismo, Publicidad y relaciones públicas y Geografía y Gestión del territorio. Los grados en los que se ha planteado la encuesta han venido predeterminados por las titulaciones de pertenencia de los integrantes del PIE “Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva a la docencia en Ciencias Sociales y Jurídicas”, en la medida en que han sido los y las profesoras que realizan este proyecto quienes han ido realizando a lo largo de un curso académico las encuestas a sus alumnos.

Como adelanto de los primeros resultados arrojados por la encuesta podemos afirmar que, de las alumnas y alumnos encuestados, el mayor porcentaje pertenecen a los grados de Derecho y Criminología. Aunque estamos hablando de los primeros resultados arrojados por el cuestionario, no creemos que la diferencia de participación entre unas y otras titulaciones se deba a una mayor implicación y motivación de los y las estudiantes para participar, sino que, este desequilibrio puede deberse al procedimiento de realización de la encuesta, excesivamente dependiente de las asignaturas impartidas por los encargados de realizar los cuestionarios o el número de alumnos de los grupos de los distintos grados.

Respuesta	Media	Total
Derecho	27%	75
Criminología	33%	92
Psicología	0%	1
Periodismo	16%	45
Publicidad y Relaciones Públicas	13%	37
Geografía y Gestión del Territorio	9%	26
Total	100%	276/276

Figura 1. Datos de participación por grados

3. Análisis de los resultados

En cuanto a los resultados que arrojan la primera experiencia de realización de la encuesta hay que decir que, aunque estos pertenecen a una primera muestra no del todo numerosa, nos permiten obtener ya algunas conclusiones relevantes de cara al desarrollo de las otras acciones que se contemplan en el PIE.

Así, de la primera etapa de realización de las encuestas destacamos que la han realizado un total de 276 alumnos y alumnas de los cuales el 73% son del sexo femenino y el 27% restante del sexo masculino. Dado que la encuesta es voluntaria, sería interesante preguntarnos por el desequilibrio tan grande entre la participación femenina y masculina. En una primera aproximación podríamos plantearnos que la diferencia de participación se debe, principalmente, a una diferente sensibilización entre chicos y chicas sobre los temas relacionados con la desigualdad entre hombres y mujeres. Si tenemos en cuenta que la encuesta es voluntaria, la motivación y la preocupación por las cuestiones vinculadas al género juegan un papel fundamental a la hora de determinar a un alumno o alumna a realizar la encuesta. Quien está preocupado por aspectos como la discriminación de la mujer, entenderá necesario completar el formulario, pero, quien entiende que no existe tal problema, difícilmente se animará a ello.

A continuación, pasamos a analizar los resultados más destacables de las respuestas realizadas a las preguntas de los tres distintos bloques de la encuesta.

En cuanto a los resultados de las preguntas pertenecientes al primer bloque en el que se valoraba la percepción del alumno sobre aspectos más generales de igualdad de género, se puede extraer que existe una percepción de que el problema de la desigualdad existe todavía en la sociedad, ya que por ejemplo ante la afirmación “La discriminación de género ya no es un problema en España”, el rango de la media es de 1,9, lo que indica un desacuerdo mayoritario sobre la afirmación.

Una postura similar se observa ante las afirmaciones relacionadas con la preferencia del hombre respecto de la mujer a la hora de ser el sustento económico del hogar. Así en la pregunta sobre si “ante la necesidad de elegir, es mejor que los hombres sean el sustento económico y que las mujeres cuiden de la familia”, el rango de la media es de 1,1, lo que demuestra que, en principio, no existe una percepción en el alumnado de que la mujer deba, de manera prioritaria, dedicarse a las tareas de cuidado. En un sentido similar han contestado a la cuestión sobre si “la educación universitaria es más útil para un hombre que para una mujer”, manifestando en una mayoría el desacuerdo ante esa afirmación.

En el bloque dedicado a valorar la percepción del alumnado sobre la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito universitario se le han planteado afirmaciones del tipo “En general en las asignaturas del grado se visualiza el papel de la mujer”. En este caso los encuestados se han manifestado en su mayoría en un grado de acuerdo intermedio, lo que nos permite afirmar que, al menos con carácter general se ha iniciado ya la incorporación de aspectos vinculados al género en las guías docentes de las asignaturas. Además, del cuestionario extraemos que esta evolución es valorada de manera positiva por el alumnado, en la medida en que ante la afirmación “en todas las asignaturas del grado se debería visibilizar el papel de la mujer” existe una mayoría que se manifiesta en acuerdo con esta afirmación (rango de la media de 4,7).

En este mismo bloque se han planteado cuestiones sobre actitudes sexistas dentro del aula y sobre la visión que tienen los y las alumnas de las profesoras y profesores. En este sentido se introdujo en la encuesta una afirmación sobre si “en general, las profesoras son menos exigentes que los profesores”, con la idea de identificar posibles visiones de carácter paternalista que vinculasen a las profesoras con cualidades como la bondad o la permisibilidad. Ante esta afirmación el rango de la media era de 1,3, por lo que podemos afirmar que existe una mayoría de desacuerdo con este tipo de definiciones de las profesoras. Igualmente se planteó si los profesores son más respetados que las profesoras. En este caso las respuestas mostraban un mayor acuerdo con la afirmación planteada, lo que demuestra que, en cierto grado, permanece ciertas actitudes machistas en el aula por las que los profesores se identifican más fácilmente con la autoridad y, en consecuencia, son más respetados.

En cuanto a la afirmación sobre la existencia de actitudes sexistas dentro del aula, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesorado, el rango de la media se sitúa en torno al 2 y 2,5, es decir, los alumnos se han manifestado más cercanos al desacuerdo con la aserción sobre comportamientos sexistas en clase.

Por último, resulta especialmente interesante el rango de la media en la pregunta sobre el conocimiento de los instrumentos de la UMA sobre el acoso sexual, en la medida en que muestra cómo la gran mayoría del alumnado los desconoce.

Aunque la aplicación de la encuesta sigue en desarrollo, los resultados aquí presentados pueden servir de base para diseñar las siguientes actuaciones del PIE.

4. Conclusiones

Los primeros resultados extraídos de la realización de las encuestas para la valoración del alumnado sobre la perspectiva de género en los estudios superiores permiten adelantar algunas conclusiones que, sin duda, nos resultarán valiosas de cara a la elaboración de una guía para hacer incorporar de una manera más efectiva la visión de género en el funcionamiento de la universidad como institución, en la labor de los docentes y, también, en el diseño del contenido de las asignaturas.

Pasamos a exponer las conclusiones principales:

- El mayor porcentaje de participación de mujeres en una encuesta de carácter voluntario parece indicar que existe una mayor motivación por parte de las alumnas para apoyar medidas encaminadas a incrementar la visión de género en sus respectivos grados, así como una mayor preocupación porque en su formación se visibilice a la mujer. Este hecho podría llevarnos a pensar que, en el diseño de una línea de actuación para incorporar el género en la educación universitaria, deberíamos implementar mecanismos destinados a que los alumnos asuman como suya también la lucha por la igualdad.

- En lo que respecta a la situación general de la mujer en la sociedad, la mayor parte del alumnado está en desacuerdo con la afirmación de que la desigualdad entre hombres y mujeres ya no es un problema. Esto nos permite afirmar que, conforme a su percepción, se debe seguir trabajando en todos los sectores de la sociedad para lograr que, en el menor tiempo posible, se minimicen los efectos de la discriminación que históricamente ha sufrido la mujer. Esta visión de los y las jóvenes que cursan los distintos grados en los que se ha realizado la encuesta demuestra que todavía existe un camino por andar en la búsqueda de la igualdad.

- En lo relativo a la incorporación de contenidos de género y a la visibilización de la mujer en las programaciones docentes, los y las alumnas manifiestan que es necesario que esta medida se lleve a cabo en todas las asignaturas del grado. Esto demuestra, por un lado que, actualmente no existen estos contenidos en todas las asignaturas y, por otro, que el alumnado reclama como necesaria su implantación como una manera de mejorar su formación en materia de igualdad.

- Por último y, como dato preocupante, podemos afirmar que solo una minoría de los y las alumnas encuestadas conoce los instrumentos que la universidad pone a disposición de la comunidad universitaria para luchar contra la discriminación. Sin duda, esto indica que para la universidad debe ser prioritario promocionar los instrumentos de los que consta. Solo implicando a la propia institución se podrá llevar a cabo una implementación integral y efectiva de la perspectiva de género (Bartual-Figueras; Carbonell- Esteller; Carreras Marín, Colomé-Ferrer, Turmo- Garuz, 2018).

Referencias bibliográficas

- Bartual-Figueras, María, Carbonell- Esteller, Montserrat, Carreras Marín, Anna, Colomé-Ferrer, Josep y Turmo- Garuz, Joaquim (2018): “La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia”, *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 10, 92-101.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela (2011): “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior”, *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII, número especial, 211- 225.
- Jiménez Sánchez, Carolina (2015): “La perspectiva de género en las investigaciones y la docencia del Derecho internacional público”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 12, 1- 12.
- López- Francés, Inmaculada y Vázquez Verdura, Victoria (2014): “La perspectiva de género y el papel de la Universidad en el siglo XXI”, *Revista Tesi*, 15 (4), 241- 261.
- Matas, Antonio (2016): “Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión”, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 38- 47.
- Palomar Vereza, Cristina (2005): “La política de género en la educación superior”, *La ventana*, 21, 7- 43.

LA NULIDAD DE LOS PLANES TERRITORIALES Y URBANÍSTICOS: ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO¹

THE NULLITY OF THE TERRITORIAL AND URBAN PLANS: ANALYSIS OF THE GENDER MAINSTREAMING

M^a Remedios Zamora Roselló

1. Introducción

Los objetivos que tratamos de alcanzar con este ejercicio son académicos y profesionales. Identificamos una problemática jurídica, y se ofrecen al estudiante las herramientas propias del Derecho para abordarla y ser capaces de responder a los aspectos básicos de la teoría general sobre la nulidad en el Derecho Administrativo, y a los conceptos generales de la ordenación del territorio y el urbanismo. Y, de otro lado, se analiza una perspectiva que no se aborda en los planes de estudio actuales, como es la visión de género de estos instrumentos de planificación. En lo que respecta a los objetivos profesionales, debemos recordar que estamos formando a los futuros responsables de la planificación territorial y urbanística, integrada por equipos multidisciplinares en los que la presencia de juristas y geógrafos es una realidad. Por tanto, estamos favoreciendo que estos profesionales dedicados a la planificación sean capaces de tomar en consideración un modelo de ordenación territorial y urbanística que supere los esquemas tradicionales. Asimismo, al ofrecer una metodología jurídica y extrajurídica se pone de manifiesto la fundamentación existente en los textos internacionales, comunitarios, nacionales, autonómicos e incluso locales. Se aborda un concepto abstracto, y que muchos de los estudiantes consideran vacío de contenido en un primer acercamiento, y se analiza desde experiencias reales; a través de ejemplos concretos de planeamientos declarados nulos por no analizar el impacto de género, y de otras iniciativas que han incorporado esta perspectiva y han mejorado la calidad de vida de la ciudadanía.

La metodología aplicada se desarrolla en dos titulaciones: el Grado en Derecho y el Grado en Geografía y Gestión del Territorio. Consideramos que este contexto multidisciplinar favorece el análisis desde distintas perspectivas y enriquece las conclusiones que se pueden extraer con este tipo de propuestas investigadoras y formativas. El alumnado presenta perfiles diferentes, así como inquietudes profesionales y personales más variadas. Por ello, hemos optado por unas

¹ Proyecto de Innovación Educativa: PIE 17-153 “Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva a la docencia en Ciencias Sociales y Jurídicas”, financiado por la Universidad de Málaga.

actividades básicas y comunes, que han de complementarse y adaptarse a las peculiaridades de cada una de las enseñanzas en las que se proponen.

Esta iniciativa se integra entre las actividades desarrolladas como parte del Proyecto de Innovación Educativa “Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva a la docencia en Ciencias Sociales y Jurídicas”², entre cuyos objetivos se encuentra el “compromiso de abordar un proceso de cambio y mejora en el enfoque de las asignaturas objetivo, introduciendo de manera práctica y efectiva una perspectiva de género, tanto de manera vertical como horizontal”.

2. Análisis jurisprudencial sobre la nulidad de planes territoriales y urbanísticos

En el caso del Grado en Derecho esta propuesta se lleva a cabo en las explicaciones de la asignatura optativa “Ordenación del territorio, urbanismo y medio ambiente”. Para el estudiante del Grado en Derecho, que cursa esta optativa tras el estudio de las asignaturas troncales Derecho Administrativo I y II, los conocimientos sobre la teoría general del acto y las disposiciones administrativas, y los supuestos de nulidad y anulabilidad son de sobra conocidos; y también ha estudiado en detalle la trascendencia jurídica de estas figuras.

En el caso de la optativa del Grado en Derecho, el análisis jurisprudencial es una técnica que en el cuarto curso del Grado ya conocen suficientemente, la han trabajado en varias asignaturas y desde distintas perspectivas. Por tanto, se centra el objeto de esta práctica en las consecuencias concretas de la declaración de nulidad para la ordenación del territorio y el urbanismo.

Sin embargo, en el caso de los estudiantes del Grado en Geografía y Gestión del Territorio, el ejercicio debe enfocarse desde otra perspectiva. Por un lado, son estudiantes que no están familiarizados con el análisis jurisprudencial; si bien, con anterioridad a este ejercicio y para paliar estas deficiencias previas, ya se le habían facilitado varias sentencias para que conocieran su formato y caracteres básicos, y ya podían responder sobre cuestiones jurídicas básicas. Asimismo, se debe hacer con carácter previo una explicación básica sobre la figura de la nulidad y la anulabilidad.

Una vez planteadas las especificidades de cada grupo de estudiantes, vamos a abordar los caracteres comunes de estos ejercicios prácticos. En primer lugar, se ofrece al alumnado la sentencia, y se analiza su perspectiva formal; haciendo especial hincapié en la figura de la

² Sobre los objetivos y resultados de este proyecto, ver en este volumen Jiménez Sánchez, Carolina (2019), “La dimensión de género en las aulas de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga”. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga (en prensa)

nulidad en los instrumentos de planificación y planeamiento territorial. El primero de los pronunciamientos que se estudia es la Sentencia del Tribunal Supremo de 6 de octubre de 2015, recurso núm. 2676/2012, y cuyo ponente fue el Excmo. Sr. D. Jesús Ernesto Peces Morate. En esta sentencia se pronuncia el Tribunal sobre la nulidad del Plan de Ordenación del Territorio de la Costa del Sol Occidental de la provincia de Málaga, con origen en la ausencia de respuesta a las alegaciones formuladas en el trámite de información pública y porque en el procedimiento de elaboración no se emitió el preceptivo informe sobre impacto por razón de género.

El análisis de la nulidad en los instrumentos exige un estudio doctrinal sobre las consecuencias de esta anulación, y las dificultades que ocasiona para la ordenación territorial y urbanística de un territorio. Para ello, se realiza un análisis de la bibliografía existente sobre esta materia, que también permite al alumnado familiarizarse con el manejo de las fuentes doctrinales especializadas³.

A continuación, y una vez analizada la perspectiva formal, se plantea a los estudiantes si consideran que la elaboración de este informe de impacto de género era una cuestión esencial, o bien no es relevante para el contenido material. En definitiva, si las consecuencias sobre la nulidad de estos planes son más graves que el hecho de no elaborar este informe. Es interesante como un gran número de estudiantes manifiesta que este tipo de informes no es de interés, y las consecuencias de la nulidad son más relevantes.

En un primer acercamiento no aprecian la relación entre el urbanismo y el impacto de género. Si bien, debemos poner de manifiesto que en los últimos años se está produciendo una evolución; la primera vez que se planteó esta cuestión fue en el curso 2015/16, y ningún estudiante encontraba una relación entre el urbanismo y el género tras este análisis previo. Mientras que, en el último curso planteado, el curso 2018/19, alrededor del 10% de los estudiantes que participaron en la actividad empezó a identificar ciertas conexiones. Algunos estudiantes relacionaron el urbanismo de género con aquel planificado por mujeres; mientras

³ Entre los artículos analizados sobre esta materia podemos destacar: Rando Burgos, Esther (2018), “La anulación del Plan de Protección del Corredor Litoral de Andalucía por el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía: ¿nuevas dificultades en la planificación territorial de Andalucía?”. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica. Nueva Época*, núm. 10, pp.109-131. Moreno Linde, Manuel (2017), “La función normalizadora del planeamiento urbanístico, en especial en el suelo urbano. Reflexiones al hilo de la anulación del Plan General de Ordenación Urbanística de Marbella”. *Revista General de Derecho Administrativo*, 44, 8. De este mismo autor, y publicado en 2014, “Consideraciones sobre los principios del Derecho Administrativo y su vigencia y aplicación en el ámbito urbanístico”. *Administración de Andalucía: Revista Andaluza de Administración Pública*, 90, 123-172.

que otros intuían que el urbanismo podía ser planteado para mejorar la igualdad de género, pero no eran capaces de desarrollar este argumento⁴.

A continuación, se comentan y debaten en clase otros pronunciamientos jurisprudenciales que reflejan una evolución en esta materia, y una mayor sensibilización de los tribunales. Significativa en esta línea es la Sentencia del Tribunal Supremo de 10 de diciembre de 2018, núm. de recurso 3781/2017, cuyo ponente fue el Excmo. Sr. D. César Tolosa Tribiño, y que se pronuncia en los siguientes términos: “El principio de igualdad de trato es un principio inspirador de la nueva concepción del desarrollo urbano, que exige una ordenación adecuada y dirigida, entre otros fines, a lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (fundamento jurídico 15°).

3. Análisis normativo sobre la igualdad en la ordenación del territorio y el urbanismo

Una vez realizado el análisis jurisprudencial, se conecta la ordenación del territorio y el urbanismo con las iniciativas normativas para la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres. Debemos recordar que nos encontramos ante políticas que no son neutrales y que constituyen una clara muestra de cómo el sector público ha de ser capaz de responder a unas necesidades cambiantes⁵. A este fin, se analizan propuestas comunitarias, estatales y autonómicas, procediendo a un estudio normativo como complemento del estudio jurisprudencial.

A) Iniciativas comunitarias:

En el Tratado de la Unión Europea, así como en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión nos encontramos preceptos dedicados a la igualdad entre hombres y mujeres y su promoción en el ámbito comunitario. Y, de forma más específica, en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea se encomienda a la Unión Europea la labor de eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres y promover su igualdad a través de todas sus acciones⁶.

⁴ En relación con la visión del estudiantado universitario en materia de género, ver en este volumen Cerezo Domínguez, A., Benítez Jiménez, M. J., Cisneros Ávila, F. (2019), “Evaluación de la percepción del alumnado universitario sobre la perspectiva de género en los estudios superiores”. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga.

⁵ A este respecto, Gifreu Font, Judith, Bassols Coma, Martín, y Menéndez Rexach, Ángel (Dir.) (2016). *El derecho de la ciudad y el territorio. Estudios en homenaje a Manuel Ballbé Prunés*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

⁶ Arts. 2 y 3.3 Tratado de la Unión Europea, art. 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, y art. 8 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea.

B) Iniciativas estatales:

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, incorporó a nuestro ordenamiento un precepto dedicado expresamente a las políticas urbanas, de ordenación territorial y vivienda donde se afirma⁷:

“1. Las políticas y planes de las Administraciones públicas en materia de acceso a la vivienda incluirán medidas destinadas a hacer efectivo el principio de igualdad entre mujeres y hombres. Del mismo modo, las políticas urbanas y de ordenación del territorio tomarán en consideración las necesidades de los distintos grupos sociales y de los diversos tipos de estructuras familiares, y favorecerán el acceso en condiciones de igualdad a los distintos servicios e infraestructuras urbanas.

2. El Gobierno, en el ámbito de sus competencias, fomentará el acceso a la vivienda de las mujeres en situación de necesidad o en riesgo de exclusión, y de las que hayan sido víctimas de la violencia de género, en especial cuando, en ambos casos, tengan hijos menores exclusivamente a su cargo.

3. Las Administraciones públicas tendrán en cuenta en el diseño de la ciudad, en las políticas urbanas, en la definición y ejecución del planeamiento urbanístico, la perspectiva de género, utilizando para ello, especialmente, mecanismos e instrumentos que fomenten y favorezcan la participación ciudadana y la transparencia”.

C) Iniciativas autonómicas:

Algunas normativas autonómicas también han seguido esta línea de actuación, a este respecto podemos citar la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres, adoptada en el País Vasco, y que incluye un artículo dedicado al medio ambiente y la vivienda, que se pronuncia en los siguientes términos⁸:

“1. Los poderes públicos vascos arbitrarán los medios necesarios para garantizar que sus políticas y programas en materia de medio ambiente, vivienda, urbanismo y transporte integren la perspectiva de género, considerando, entre otras, cuestiones relativas a la seguridad de las

⁷ Art. 31 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

⁸ Art. 46 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres (BOPV núm. 42, de 2 de marzo de 2005).

La normativa autonómica del País Vasco toma como referencia las previsiones del Estatuto de Autonomía de la citada Comunidad, que en su artículo 9.1 proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. Mientras que el artículo 9.2d) establece la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones y remover los obstáculos para que la igualdad de las personas y los grupos en que se integran sea real y efectiva.

personas, a facilitar la realización del trabajo doméstico y de cuidado de las personas y la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, así como a fomentar una mayor participación de las mujeres en el diseño y ejecución de las citadas políticas y programas.

2. En las condiciones que se determinen reglamentariamente, las administraciones públicas vascas competentes han de dar un trato preferente en la adjudicación de viviendas a las mujeres que se encuentren en situación de exclusión o ante un estado de necesidad previsto legalmente”. En la Comunidad Autónoma del País Vasco nos encontramos con destacadas iniciativas que ha implementado la igualdad en la ordenación del territorio y el urbanismo. Por ello, tras comentar la normativa vigente se procede en clase al análisis y debate sobre dos propuestas que afectan a los instrumentos de planificación, desarrolladas en esta Comunidad.

La primera de ellas corresponde al nivel municipal y lleva por título “Diagnóstico, evaluación y adecuación del PGOU de Irún en relación a la igualdad de mujeres y hombres”, una iniciativa financiada por el Gobierno Vasco a partir de un proyecto presentado por el Ayuntamiento de Irún y redactado por la consultora en urbanismo UrbesForAll⁹.

La segunda de las iniciativas corresponde al nivel autonómico y lleva por título “Perspectiva de Género en las Directrices de Ordenación Territorial del País Vasco. Propuestas de acción”, y fue promovida por el Departamento de Medio Ambiente y Política Territorial del Gobierno Vasco. Su finalidad era “proporcionar indicaciones prácticas de cómo y en relación a qué contenidos del Documento Base de las Directrices de Ordenación Territorial se podrían incluir determinaciones y orientaciones territoriales en materia de género, con el fin de incorporar de manera visible y explícita el objetivo de la igualdad de género en la ordenación supramunicipal y municipal del territorio vasco”¹⁰.

4.El carácter multidisciplinar del urbanismo: la perspectiva de género desde distintas áreas

Tras estas valoraciones se plantea un nuevo ejercicio complementario en el que se ofrecen una serie de materiales a los estudiantes para que conozcan en qué consiste el urbanismo de género. En la actualidad, existen análisis parciales de esta visión integradora del urbanismo; de ahí que se ofrezca al alumnado estudios desde distintas perspectivas. En la misma línea, se potencia la

⁹ El informe completo se encuentra disponible en <http://www.irun.org/igualdad/down/pgou.pdf>

¹⁰El contenido íntegro de esta iniciativa se encuentra disponible en [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/revision_dot/es_def/adjuntos/Perspectiva%20de%20G%C3%A9nero%20en%20las%20DOT%20\(ISdM\).pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/revision_dot/es_def/adjuntos/Perspectiva%20de%20G%C3%A9nero%20en%20las%20DOT%20(ISdM).pdf)

visión multidisciplinar; en especial tratamos de destacar este aspecto en el estudiante del Grado en Geografía y Gestión del Territorio, que suele sentirse más alejado de la perspectiva jurídica. Se aplica una nueva metodología de aprendizaje, dividiendo a los estudiantes en varios grupos, a cada uno de los cuales se le asigna el análisis y estudio de un documento. Una vez finalizada la labor por cada uno de estos pequeños grupos, deben hacer una exposición al resto de la clase donde se relaten los aspectos más relevantes y las reflexiones alcanzadas, para iniciar con posterioridad un debate con la totalidad del grupo.

Al primer grupo se les facilita una breve monografía titulada “Urbanismo con perspectiva de género”, cuya autoría corresponde a una arquitecta, a fin de que sean capaces de analizar el carácter multidisciplinar del urbanismo. En esta obra, además de analizar la relevancia de la perspectiva de género en el urbanismo, se ofrecen pautas para integrar la dimensión de género en el urbanismo y se recogen una serie de casos prácticos de iniciativas a escala regional e intermedia¹¹.

Al segundo grupo se le facilita el texto de la Nueva Agenda Urbana de Naciones Unidas, como un texto de referencia internacional. Este documento se aprobó en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III) celebrada en 2016, y refrendada a fines del mismo año por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El grupo de estudiantes encargado de evaluar la Nueva Agenda Urbana se centrará en la menciones que incluye en materia de igualdad, y cuáles son las propuestas que plantea. A este propósito debemos recordar que el objetivo de esta Nueva Agenda es actuar como una guía para apoyar a todos los actores implicados en el desarrollo de las ciudades, para lograr que sean más incluyentes, compactas y conectadas¹².

Para que analicen aspectos parciales, al tercer grupo se le propone la lectura de las conclusiones alcanzadas en la tesis doctoral titulada “La perspectiva de género en el análisis de la movilidad y el transporte: una aproximación cuantitativa”, defendida en la Universidad de Málaga, por la Dra. M^a Isabel Olmo Sánchez en 2015. El objetivo de esta investigación se centra en “analizar, describir y medir las diferencias de género en la movilidad cotidiana de la sociedad actual, estudiando los distintos patrones observados e identificando los factores que pudieran ser determinantes de la elección modal de transporte público, de forma que nos permitiese

¹¹Sánchez de Madariaga, Inés (2014). *Urbanismo con perspectiva de género*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

¹²Naciones Unidas (2017). *Nueva Agenda Urbana*. Naciones Unidas.

comprender mejor este fenómeno para poder aportar nuevas herramientas en el desarrollo de políticas de movilidad y transporte”¹³.

El último de los grupos se encarga de analizar la labor realizada por el Instituto Europeo de la Igualdad de Género. Este organismo, creado por el Parlamento Europeo y el Consejo para impulsar la igualdad entre mujeres y hombres, fomenta medidas como la integración de la dimensión de género en todas las políticas nacionales y de la Unión. Buena parte de las dudas que les surgen a los estudiantes es cómo se puede medir el impacto de género de una medida territorial o urbanística, es interesante facilitarles información sobre este Instituto porque ofrece herramientas metodológicas específicas para conocer en qué medida podemos integrar el análisis de impacto de género en cualquier política o actuación, incluida la dimensión territorial y urbanística. La guía desarrollada por este organismo nos permite concretar un concepto como la perspectiva de género que, en principio, puede parecer demasiado abstracto, y que necesita de una concreción para que los estudiantes sean capaces de integrarlo en nuestro ámbito de estudio¹⁴.

5. Autoevaluación y encuestas

Como complemento, y una vez finalizado este estudio, se propone a los estudiantes una autoevaluación de su uso de la ciudad, a fin de que puedan compararla con otras personas de su entorno (familia, amigos, vecinos...). En primer lugar, los estudiantes respondían a las cuestiones planteadas y a continuación pasaban la encuesta al resto de participantes; la única premisa es que fueran lo más diversos posibles en cuanto a género, edad, profesión, nivel de estudios, etc.

De esta forma, y partiendo de una breve encuesta que los estudiantes deben elaborar, se proponen una serie de cuestiones que deben centrarse en los siguientes ítems: movilidad y medios de transporte público-privados, con referencia al origen y destino; seguridad, con especial atención a la seguridad en el uso y disfrute de la ciudad; ocio y deporte en infraestructuras públicas y privadas; vivienda y entorno, en relación a la calidad del urbanismo de tu zona de residencia.

¹³ Olmo Sánchez, María Isabel (2015), *La perspectiva de género en el análisis de la movilidad y el transporte: una aproximación cuantitativa. Tesis Doctoral*. Málaga: Universidad, Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10413> (Consulta 19 febrero 2019).

¹⁴ Más información sobre el Instituto Europeo de la Igualdad de Género en: <http://eige.europa.eu/>

Para integrar esta actividad en el contexto del aula, también aprovechamos la variedad en los orígenes de los estudiantes. Un porcentaje muy destacado era originario de poblaciones rurales, y se les indicó que incluyeran una evaluación comparativa entre el modelo urbanístico de su localidad de origen y el de la ciudad de Málaga, donde o bien residían, o bien se desplazaban a diario durante el curso académico. Este hecho permitía enriquecer la muestra de estudio y desarrollar un proyecto más completo y rico en las conclusiones alcanzadas.

Cada estudiante podía abordar todos estos aspectos, o centrarse en alguno de ellos y profundizar con varias cuestiones en estas materias; de esta forma se establecía un modelo de encuesta básico pero que permitía establecer una comparativa. La finalidad es que el alumnado aprenda a hacer encuestas, y a extraer conclusiones de los resultados obtenidos. Asimismo, permite comprobar de forma directa cómo la ciudad puede o no responder a todos los objetivos de calidad y necesidades de los ciudadanos.

Los resultados de estas encuestas sobre la percepción del modelo urbanístico en su entorno, permitieron poner de manifiesto la diversidad de usos y necesidades que demanda la ciudadanía. El objeto es que los estudiantes reflexionaran sobre su relación con el urbanismo, y también fueran conscientes de cómo el modelo urbanístico condicionaba su actividad y su vida diaria. Asimismo, al plantear estas cuestiones en su entorno y recibir una variedad de percepciones de su familia y amigos, permitía que desarrollaran una actividad más profunda y de mayor calado, ya que les descubría nuevas necesidades sobre las que, a pesar de la cercanía, nunca se habían detenido a reflexionar.

Tras esta experiencia, el alumnado era más consciente de los aspectos teóricos, y eran capaces de analizar el impacto social de los conceptos estudiados. Además, eran más sensibles al impacto del urbanismo; puesto que también se incidía en el concepto de urbanismo, sus fines y caracteres generales, que ya se habían analizados en sesiones teóricas. Asimismo, esta iniciativa de recopilación de datos, donde se hace hincapié en la edad y el género, entronca con la importancia de disponer de datos estadísticos desagregados para corregir las deficiencias de los instrumentos de planeamiento¹⁵.

Esta actividad complementaria de elaboración de una encuesta y obtención de resultados en un pequeño grupo de personas sólo se ha implementado en el último curso. Por ello, vamos a exponer algunos de los resultados más destacados y ofrecer pautas de mejora para los próximos cursos.

¹⁵ En este sentido, Sánchez de Madariaga, Inés, *Op. cit.*, p. 53.

Los estudiantes se centraron principalmente en el tema de la seguridad que ofrecía el entorno¹⁶. En las conclusiones que elaboraron con los resultados de las encuestas destacan que en esta percepción de seguridad inciden en gran medida los usos y costumbres de cada persona; destacaban que los más jóvenes suelen tener una mayor sensación de inseguridad vinculada al retorno a casa tras el ocio nocturno.

Asimismo, pudieron comprobar que existía una brecha de género en cuanto a la percepción de la seguridad. Una de las alumnas se mostró realmente sorprendida porque al plantear las preguntas a un grupo de compañeros residentes en el mismo edificio y con pautas de ocio similares, detectó claramente como todas las mujeres sentían miedo en el regreso a su domicilio, mientras que los hombres no lo percibían en ningún momento. Incluso esta estudiante quiso recalcar la respuesta de un compañero que fue tajante: “ni de día ni de noche conozco el miedo al ir por la calle”; destacaba la alumna en sus conclusiones que el tema de la inseguridad ni siquiera se lo había planteado ni parecía afectarle, mientras que sus vecinas sólo se sentían seguras si iban acompañadas.

Las diferencias de género también quedaron patentes en el distinto uso de la ciudad que se lleva a cabo por parte de hombre y mujeres. Los estudiantes que plantearon cuestiones relativas a la cercanía de mercados u otros establecimientos para adquirir productos de consumo diario, y las dificultades de movilidad que podían encontrarse los encuestados a este respecto, detectaron que, de forma mayoritaria, eran las mujeres las encargadas de llevar a cabo esta actividad. Este dato fue muy relevante cuando la encuesta la respondían distintos miembros de una misma unidad familiar, ya que mientras los varones encuestados no encontraban dificultades, las mujeres sí planteaban deficiencias en cuanto a la lejanía de algunos mercados o los problemas de desplazamiento y aparcamiento con los que se encontraban en sus compras habituales.

Otro de los temas más destacados y que abrió un debate entre el alumnado fue el conocimiento de los instrumentos de planificación territorial y urbanística. Algunos de los estudiantes plantearon preguntas al respecto en sus encuestas y detectaron como la mayor parte de los encuestados, con independencia de su edad o nivel de estudios, desconocía qué era el Plan General de Ordenación Urbanística y qué funciones cumplía en su término municipal. Además de no tener referencia alguna sobre qué nivel administrativo ejercía competencias en el ámbito urbanístico, ya fuera municipal, provincial, autonómico o estatal.

¹⁶ En relación a esta materia, ver en este volumen Izco Rincón, María (2019), “Las políticas de seguridad basadas en el enfoque de género”. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga.

A la vista de los resultados obtenidos consideramos de gran interés realizar esta actividad complementaria en otros cursos, ya que permite al alumnado conocer de primera mano cómo responde su entorno ante los desafíos urbanísticos que se analizan en clase. Si bien, y a fin de mejorar y poder obtener unos resultados armonizados, se planteará la elaboración de una encuesta cerrada para todos los estudiantes.

6. Conclusiones

La perspectiva de género no ha de identificarse con una ordenación del territorio o un urbanismo para un grupo de personas o un colectivo, si no con una ordenación del territorio y un urbanismo que supere el modelo tradicional implantado para un sujeto en su etapa laboral, con una visión individualista y antropocéntrica del modelo de territorio y de la ciudad¹⁷. En definitiva, ha de lograr la consecución de un modelo urbanístico que sea inclusivo y que responda a las necesidades de toda la ciudadanía. En esta línea se están posicionando la normativa vigente, los pronunciamientos de los Tribunales, y un destacado número de monografías y artículos doctrinales que analizan el planeamiento territorial y urbanístico desde distintos ámbitos.

El urbanismo de género también entronca con la concepción del derecho a la ciudad; puesto que la ciudad, definida como proyección de la sociedad sobre el terreno, está obligada a incorporar a todos los grupos sociales¹⁸. En la actualidad, el tradicional modelo de ciudad excluyente para los colectivos que no corresponden al ciudadano tipo se encuentra abocada a su fin. Para ello, la presencia pública de estos colectivos necesita de una política de gestión de los espacios públicos que sepa responder a sus necesidades; ya que su participación activa en la sociedad, y su presencia en todos los ámbitos, es una constante.

La reflexión sobre la perspectiva de género en las iniciativas sobre ordenación del territorio y el urbanismo requiere una atención específica en la enseñanza universitaria. Esta iniciativa formativa para el alumnado del Grado en Derecho y del Grado en Geografía y Gestión del

¹⁷ Como señala Jiménez Sánchez: “Resulta evidente que, tal y como argumenta el feminismo intelectual, el conocimiento esté situado históricamente, por lo que la ausencia como sujeto y como objeto de estudio de un importante colectivo social hace que la ciencia tenga vicios y falta de objetividad. De esta manera, lo que el enfoque de género quiere es reconceptualizar los saberes desde una perspectiva global. De hecho, una investigación o estudio sobre género no tiene porqué versar sobre las mujeres, sino que puede examinar cómo ha afectado una perspectiva unidireccional a la sociedad en sí “a partir de una dinámica compleja de fuerzas cognitivas, emocionales y sociales entretrejidas”. Jiménez Sánchez, Carolina (2015). La perspectiva de género en las investigaciones y la docencia del Derecho Internacional Público, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 12, 2-12.

¹⁸ Lefebvre, Henri (2017). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing. Madrid.

Territorio pone de relieve las deficiencias que nos encontramos en la formación sobre esta brecha de género y la demanda del alumnado por mejorar sus competencias en este ámbito.

La respuesta de los estudiantes ha sido muy positiva, y mostraron un gran interés la metodología empleada. Por ello, y si bien sujetas a mejoras e innovaciones, consideramos relevante mantener para los próximos cursos actividades prácticas en esta línea. Especialmente a la vista de los resultados obtenidos y ante la necesidad de implementar iniciativas innovadoras que permitan conectar con el alumnado. Además de las propuestas de mejora que ya hemos adelantado en el texto, abogamos por la interdisciplinariedad del alumnado, tratando de ofrecer actividades en las que los estudiantes de varias disciplinas formen equipos con los que responder a las cuestiones que se les plantean en los supuestos prácticos.

7. Referencias bibliográficas

- Cerezo Domínguez, A., Benítez Jiménez, M. J., Cisneros Ávila, F. (2019), “Evaluación de la percepción del alumnado universitario sobre la perspectiva de género en los estudios superiores”. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga. (en prensa)
- Gifreu Font, Judith, Bassols Coma, Martín, y Menéndez Rexach, Ángel (Dir.) (2016). *El derecho de la ciudad y el territorio. Estudios en homenaje a Manuel Ballbé Prunés*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Izco Rincón, María (2019), “Las políticas de seguridad basadas en el enfoque de género”. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga. (en prensa)
- Jiménez Sánchez, Carolina (2015). La perspectiva de género en las investigaciones y la docencia del Derecho Internacional Público, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 12, 2-12.
- Jiménez Sánchez, Carolina (2019). La dimensión de género en las aulas de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga. (en prensa)
- Lefebvre, Henri (2017). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing. Madrid.
- Moreno Linde, Manuel (2014). Consideraciones sobre los principios del Derecho Administrativo y su vigencia y aplicación en el ámbito urbanístico. *Administración de Andalucía: Revista Andaluza de Administración Pública*, 90, 123-172.
- Moreno Linde, Manuel (2017). La función normalizadora del planeamiento urbanístico, en especial en el suelo urbano. Reflexiones al hilo de la anulación del Plan General de Ordenación Urbanística de Marbella. *Revista General de Derecho Administrativo*, 44, 8.
- Naciones Unidas (2017). *Nueva Agenda Urbana*. Naciones Unidas.
- Olmo Sánchez, María Isabel (2015). *La perspectiva de género en el análisis de la movilidad y el transporte: una aproximación cuantitativa*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica.

- Rando Burgos, Esther (2018). La anulación del Plan de Protección del Corredor Litoral de Andalucía por el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía: ¿nuevas dificultades en la planificación territorial de Andalucía? *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica. Nueva Época*, 10, 109-131.
- Sánchez de Madariaga, Inés (2014), *Urbanismo con perspectiva de género*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

LA DIMENSIÓN DE GÉNERO EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GENDER DIMENSION IN LEGAL AND SOCIAL SCIENCE AT THE UNIVERTISTY OF MALAGA

Carolina Jiménez Sánchez

Introducción

Del proyecto de innovación educativa “Incorporando una dimensión de género práctica y efectiva a las Ciencias Sociales y Jurídicas” (PIE17-153) de la Universidad de Málaga tiene como objetivo tratar de reducir la invisibilidad de las mujeres creadoras de conocimiento en dichas disciplinas a través de técnicas prácticas en el aula. Además, el segundo de los objetivos es contribuir a implementar dicha dimensión de género de manera horizontal entre los alumnos, con estrategias de participación equitativas e igualitarias que permitan un empoderamiento de las alumnas y un conocimiento de los problemas de género que puedan enquistarse en las aulas universitarias por parte de todo el alumnado. En tercer lugar, el proyecto se propone elaborar con la un código de buenas prácticas para el profesorado universitario, que permita establecer unos criterios aplicables a todas las disciplinas para incorporar una dimensión de género a la actividad docente y evitar técnicas y/o costumbres androcéntricas fuertemente.

Dicho proyecto, se ha llevado a cabo durante dos cursos académico (2017-2018 y 2018-2019) y pretende continuar en una prolongación del mismo para dos cursos más. En él colabora profesorado de diferentes áreas de conocimiento: Derecho, Criminología, Comunicación, Estudios Sociales, Publicidad y Relaciones Públicas o Geografía.

1.Marco Normativo

Desde una perspectiva epistemológica, esta investigación se nutre fundamentalmente los paradigmas socio-crítico y feminista. Por naturaleza será reflexiva, participante, alejada de los modelos empiristas y orientada a la emancipación, conocimiento y transformación de la realidad más que a la *replicabilidad* y *testabilidad* del experimento concreto.

La línea transversal de la presente investigación es la inclusión de una dimensión de género en la docencia universitaria, lo que se estima como urgente debido a la persistencia de actitudes machistas en el aula, a menudo inadvertidas o naturalizadas, lo que resulta un reflejo de la sociedad contemporánea en la que siguen existiendo múltiples factores que discriminan a

los individuos entre sí, sean biológicos, culturales, sociales o económicos. Sin embargo, uno de ellos afecta a más de la mitad de la población mundial, la discriminación de género. Debe ser la Educación Superior una de las herramientas transformadoras que sirva para desechar una percepción de la realidad anacrónica, favoreciendo activamente la educación en igualdad.

Es principal la importancia que tienen los contenidos en la educación superior, y la forma de transmisión de los mismos, en la formación de individuos en nuestras sociedades. En disciplinas sociales y jurídicas, el objeto mismo de estudio facilita la incorporación de la perspectiva de género, puesto que permiten analizar las diferencias por sexo de los fenómenos estudiados y las realidades de género que han sido construidas. El género, así, se convierte en un parámetro científico con fuerza de alterar un sistema establecido durante siglos. El desarrollo de la innovación no sólo tiene una finalidad descriptiva (de los contenidos hasta ahora obviados) y de re-examen de las disciplinas, sino una enérgica postura constructiva a través de la creación de nuevas dinámicas en el aula, lo que supone ejecutar una innovación verdaderamente transversal (Rebollo Catalán et. Al, 2012). Queda patente de esta manera la concepción del género como instrumento positivo y transformador de la sociedad misma y la necesidad en el replanteamiento del enfoque tradicional en la transmisión de conocimientos, las sensibilidades, los roles, o la importancia dada a los fenómenos de nuestras sociedades a los que, directa o indirectamente, le han sido atribuido un género o tienen una incidencia mayoritaria en uno de los géneros.

En este sentido, la realización de una innovación docente que replantee las estructuras educativas androcéntricas (Nuño Gómez, 2017) ha sido ya establecidas por nuestro ordenamiento jurídico: a partir del año 2004 las leyes españolas sobre educación incluyen una serie de mandatos que se refieren a la incorporación de los estudios de género en concreto en la educación universitaria. Sin embargo, más de catorce años después, los centros universitarios españoles se encuentran lejos de cumplir este mandato, especialmente en lo que se refiere a estudios oficiales de grado, obteniendo un desarrollo algo más satisfactorio en los posgrados y otros cursos y titulaciones propias de las Universidades.

Precisamente por esta dificultad de incorporar los llamados “estudios de género” a los grados, lo que supondría crear asignaturas o partes de las mismas que se encarguen específicamente, se hace más acuciante la necesidad de incluir la perspectiva de género en la docencia de las mismas, integrándola en la docencia del programa estándar general. En concreto, en las asignaturas objeto de este proyecto, el objeto de estudio de los programas oficiales da cabida a reflexionar sobre el papel que le ha tocado jugar a las mujeres en la sociedad contemporánea, a

nivel nacional e internacional. Muchos ámbitos de dichas materias pueden ser tratados desde un nuevo enfoque que favorezca la representación de las vivencias y evite las ausencias en la transmisión de conocimiento del género femenino desde un punto de vista global y relacional. Además, hemos de ser conscientes de que es responsabilidad del docente fomentar la igualdad, tal y como se deriva del artículo 4 de la Ley Orgánica 1/2004, 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, incluye dentro de los principios y valores del sistema educativo, las siguientes medidas:

“1. el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”

Para que el profesorado pueda llevar a cabo esta tarea hay que observar que hay un gran porcentaje de docentes que ya implementan la dimensión de género, pero que han adquirido estos conocimientos mediante un proceso de autodidactismo, como consecuencia de inquietudes personales y/o académicas y como evolución de sus carreras (Jiménez Cortés, 2007). Por ello es necesario proporcionar recursos eficaces para su formación sensible al género, independientemente de la realización de esfuerzos personales o sensibilidades particulares, por lo que el proyecto de innovación docente que se presenta tendrá como resultado esperado, entre otros, la elaboración de una guía o código de buenas prácticas para el uso general de los docentes universitarios.

2.La elaboración de una Guía de Buenas Prácticas

Uno de los objetivos del presente PIE es la elaboración de una Guía de Buenas Prácticas Docentes en materia de igualdad (en adelante, Guía). Este se sustenta en el compromiso de abordar un proceso de cambio y mejora en el enfoque de las asignaturas impartidas en el marco de las Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga.

La necesidad fundamental que quiere abordar esta Guía es introducir de manera práctica y efectiva una perspectiva de género en la práctica docente. Para ello, se elaborará desde un enfoque *transdisciplinar* de áreas esenciales en las Ciencias Sociales y Jurídicas. Estas áreas de conocimiento guardan gran similitud en los métodos de enseñanza universitaria, así como en la composición de los grupos, sin embargo, la relación entre ellas es, hasta hoy, insuficiente. Y ello pese a que se produce cierta interconexión de los contenidos de las mismas, que tienen como fin último el conocimiento de la sociedad contemporánea, la comunicación entre sus agentes, su gestión y la reflexión crítica sobre la introducción de mejoras en la misma. El establecimiento de este entorno de sinergias interdisciplinarias supone en sí mismo una manifestación necesaria de innovación docente.

Las prácticas discriminatorias en las aulas universitarias y la desigualdad estructural que sufren las mujeres en todas las sociedades hacen del profesorado universitario una pieza clave para promover la igualdad y fomentar la eliminación de prácticas que pueden dañar el empoderamiento de las mujeres. Por todo ello, los objetivos pretendidos a través de la elaboración y publicación de la Guía son:

1. Aunar las experiencias docentes de diversas ramas de las Ciencias Sociales y Jurídicas en el aspecto concreto de la dimensión de género, favoreciendo la coordinación multidisciplinar.
2. Fomentar la adquisición de conocimientos con perspectiva de género.
3. Detectar comportamientos machistas en el aula.
4. Empoderar a las alumnas con herramientas prácticas de participación activa en el aula.
5. Sensibilizar al conjunto del profesorado universitario en cuestiones de género.

Para la consecución del objetivo específico número 1 se han realizado reuniones de trabajo entre los agentes participantes al objeto de contrastar las diferentes dificultades y sensibilidades que se encuentran en cada entorno específico. Por una parte, el discurso de trabajo está orientado de forma activa desde la coordinación del proyecto hacia las debilidades y carencias que encontramos en el desarrollo de la actividad docente desde la perspectiva de género. Facilitar la creación de nodos feministas de trabajo en el seno de la comunidad científica en la Universidad de Málaga es ya de por sí un resultado nada desdeñable. El objetivo específico número 2 se prevé conseguir, como resultado tangible, una vez se haya publicado la Guía y se proceda a su divulgación, tanto del alumnado participante como la comunidad universitaria en su conjunto. Para el objetivo específico número 3, contamos con la herramienta cualitativa de los grupos de discusión. Se seleccionará, por parte del personal docente, una muestra intencional que pretende ser representativa de la comunidad en general. Esta fase es crucial para detectar aquellas conductas que pueden pasar desapercibidas pero que esconden conductas machistas, tanto para el docente como para el alumnado. Al finalizar el curso, se proporcionará a todo el alumnado participante un informe sobre los resultados cosechados a partir de las encuestas y grupo de discusión, además de la divulgación de la Guía. Sin información no puede haber empoderamiento. Se espera que la divulgación de los resultados de este proyecto, sirva al menos, para comenzar la emancipación de algunas alumnas a través de la autoconsciencia. Es especialmente relevante el objetivo específico número 5, sensibilizar al conjunto del profesorado universitario en cuestiones de género. Para ello, a través de la sinergia creada por

la *transdisciplinariedad* del equipo de trabajo, se estudia la posibilidad de crear *subnodos* feministas en cada uno de los centros, implicados indirectamente a través del proyecto de innovación docente. Estos *subnodos* trabajarían de forma coordinada para la divulgación de la Guía, buscando la máxima implicación institucional y trabajando desde una perspectiva estratégica. Se espera la implicación y patrocinio de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Málaga, así como el trabajo en red con las asociaciones universitarias feministas.

3. Metodología

Para el desarrollo de la Guía se llevará a cabo una metodología basada en un diseño “multi-método”, basado en la pluralidad metodológica acumulativa, siguiendo una ejecución secuencial diacrónica (Creswell, 2012) como vamos a explicar a continuación. Tras una fase preliminar de revisión bibliográfica sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos del proyecto, se ha procedido a:

- Fase 1: crear un equipo de trabajo de naturaleza *transdisciplinar* con una estrategia común.
- Fase 2: diseño y aplicación de una encuesta.
- Fase 3: diseño y aplicación de los grupos categoriales de discusión.
- Fase 4: Recopilación y sistematización de los datos. Extracción de las líneas discursivas hegemónicas.
- Fase 5: recopilar, sistematizar y analizar las experiencias del Defensor Universitario de la Universidad de Málaga
- Fase 6: diseño y redacción de la Guía.
- Fase 7: divulgación y búsqueda de alianzas institucionales estratégicas.

Conviene aclarar que en el análisis de la situación de las aulas universitarias ha colaborado el *Defensor Universitario de la Universidad de Málaga*, quien forma parte del equipo investigador del proyecto.

Las fases 3, 4 y 5, se toman desde una perspectiva cualitativa, alternando secuencialmente los consolidados métodos de investigación social: encuesta, grupos de discusión y análisis del discurso. De todos estos elementos, y del análisis comparativo de otros códigos similares, el equipo extraerá los elementos que deban conformar la Guía.

Se ha diseñado una encuesta de quince preguntas con escala tipo Likert (de 1 a 6) y siguiendo un planteamiento de tres bloques temáticos, cuyos resultados analizan convenientemente en

esta misma publicación otras investigadoras del proyecto de innovación educativa PIE17-153 (Vid. Cisneros Ávila, Fátima, et. Al. En la encuesta el primer bloque, de aspectos generales, comprende afirmaciones como “la discriminación hacia las mujeres ya no es un problema en España” o “en una situación de dificultad económica, se debe priorizar el acceso de los hombres a los estudios superiores”. El segundo bloque es sobre el contenido de género en las diferentes asignaturas, incluyendo afirmaciones como “en general en las asignaturas del grado se visibiliza el papel de la mujer” y un tercer bloque sobre las actitudes discriminatorias en clase con afirmaciones como “en clase se detectan actitudes sexistas por parte del profesorado” o “considero que en clase se respetan las diversas orientaciones sexuales.

4.La *transdisciplinariedad* como valor fundamental

Hay que destacar como un valor fundamental de este proyecto la participación de personas de muy diversa vinculación con la Universidad de Málaga, lo que favorece enormemente la interacción de diferentes perspectivas y experiencias. Así, este proyecto cuenta con estudiantes de doctorado, personal investigador en formación, profesores ayudantes doctores, sustitutos interinos, profesores contratados doctores, profesores Titulares de Universidad y una Catedrática de Universidad. Además es inestimable la participación del Defensor Universitario de dicha institución, que tiene una especial valía por su cercanía a los conflictos y desafíos que puedan existir en la Comunidad Universitaria relacionados con la discriminación de género.

De igual manera, la *transdisciplinariedad* se ha convertido en uno de los estandartes de este proyecto, que nos permite aunar experiencias de diversas ramas de conocimiento haciéndonos conscientes de que finalmente nos nutrimos de los mismos elementos para intentar trasladar una perspectiva de género en las aulas, pero también que adolecemos de las mismas carencias, obstáculos y desafíos para hacer de estas técnicas algo valorado y continuado en nuestras aulas. Prueba de ellos son las contribuciones en este mismo volumen de otras investigadoras del proyecto como María Remedios Zamora Roselló, con su capítulo sobre “La nulidad de los planes territoriales y urbanísticos: Análisis de la perspectiva de género”, o María Izco Rincón quien analiza “Las políticas de seguridad basadas en el enfoque de género”, además de la ya mencionada comunicación de las compañeras Fátima Cisneros Ávila, Ana Isabel Cerezo Domínguez y María José Benítez Jiménez “Evaluación de la percepción del alumnado universitario sobre la perspectiva de género en los estudios superiores”.

Todas estas aportaciones son claves para tratar de analizar la perspectiva de género en los contenidos de las diferentes materias y realizar aportaciones a la Guía desde una posición basada en la experiencia de la práctica docente, lo que ha llevado al equipo a querer continuar trabajando por el objetivo de igualdad de género dentro de nuestras aulas y con las herramientas que aporta la innovación educativa y el trabajo colaborativo.

5.Resultados y/o conclusiones

En este apartado final es necesario compartir algunos resultados y experiencias parciales de la investigación ya que hasta ahora solo hemos terminado algunas de las fases propuestas. Entre ellas, el análisis bibliográfico, la formación del equipo *transdisciplinar*, el diseño de los grupos de discusión y de las encuestas, y las sesiones de discusión y el análisis institucional del tratamiento de los conflictos basados en la discriminación de género.

En este sentido, cabe destacar que se está produciendo una nueva ola de concienciación feminista entre un colectivo minoritario de estudiantes que favorecen las dinámicas igualitarias en el aula. Sin embargo, este fenómeno tiene su correlato en la defensa a ultranza de valores tradicionales procedentes del hetero-patriarcado, que se perciben tanto en parte del alumnado como del profesorado.

Debido a que el ámbito de aplicación del proyecto es sumamente amplio, incluyendo titulaciones y asignaturas de diversas áreas de estudio y de diverso nivel (grado y posgrado) la significación de este trabajo está siendo muy alta. Las Ciencias Sociales y Jurídicas aglutinan al mayor número de alumnos de la Universidad de Málaga, por lo que su proyección es muy alta y su valor como herramienta comparativa para otros centros universitarios es evidente.

Así, se prevé desarrollar en este proyecto de innovación y en sucesivos proyectos experiencias extrapolables a todos los títulos oficiales de Ciencias Sociales y Jurídicas, tanto de grado como de posgrado, así como a otras titulaciones no oficiales y los Estudios de Doctorado, pues en todas las fases de la Educación Superior es necesaria la incorporación de una dimensión de género. La proyección es directa tanto hacia el alumnado como al profesorado de la Universidad de Málaga y de otras universidades de ámbito nacionales e internacional.

Referencias bibliográficas

Cisneros Ávila, Fátima; Cerezo Domínguez, Ana Isabel y Benítez Jiménez, María José
Evaluación de la percepción del alumnado universitario sobre la perspectiva de género en

- los estudios superiores. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga. (en prensa)
- Izco Rincón, María (2021). Las políticas de seguridad basadas en el enfoque de género. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga. (en prensa)
- Nuño Gómez, Laura y Álvarez Conde, Enrique (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29, 279-297.
- Jiménez Cortés, Rocío (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 2007, 25 (1), 59-76.
- EGERA (2014-2017). *Antwerp Chapter on Gender-Sensitive Communication in and by Academic Institutions Effective Gender Requality Research and the Academia*, Project EU FP7, nº 612413.
- Rebollo Catalán, Ángeles, Piedra, Joaquín, Sala, Arianna, Saavedra Macías, Javier y Bascón Díaz, Miguel Jesús (2012). La equidad de género en la educación: análisis y descripción de buenas prácticas docentes. *Revista de Educación*, 358, 129-152.
- Zamora Roselló, María Remedios “La nulidad de los planes territoriales y urbanísticos: análisis de la perspectiva de género” *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad de la UMA*. Málaga. (en prensa)

IDEAS PREVIAS SOBRE DIFERENCIAS DE GÉNERO: LA UTILIDAD DEL CUESTIONARIO IPG EN LA MATERIA DE “CONVIVENCIA E IGUALDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS” EN EL MÁSTER EN IGUALDAD Y GÉNERO DE LA UMA

FIRST THOUGHTS ABOUT GENDER DIFFERENCES: THE UTILITY OF IPG QUESTIONNAIRE IN “COEXISTENCE AND EQUALITY IN EDUCATIONAL CONTEXTS”, A MATTER IN EQUALITY AND GENDER STUDIES IN UMA

Ángela M. Muñoz Sánchez y Ana María Sánchez Sánchez

1. Introducción

Tras la experiencia de varios años utilizando el cuestionario de Ideas Previas sobre Género (IPG) con el alumnado del master de Igualdad y Género de la UMA se decidió complementar dicha actividad con un taller participativo para enriquecer el conocimiento sobre las ideas y explicaciones a las diferencias entre niñas y niños y los factores que pueden servir para agruparlas y explicar dichas diferencias de género.

En un primer momento, la participación individual en la autoaplicación y autocorrección de dicho cuestionario suponía para el alumnado una actividad de interés ya que les permite obtener puntuación en los distintos factores del cuestionario: factor educativo, relativo a atribuirle la responsabilidad de las diferencias a factores educativos y familiares; el factor biológico relacionado con atribuir la responsabilidad a factores de tipo biológico y heredados y el factor constructivista que hace énfasis en el papel del propio sujeto en el desarrollo de su personalidad. Ahora, al incorporar la participación grupal mediante el desarrollo de este taller, fomentamos la reflexión y el análisis de los resultados obtenidos en dicho cuestionario.

Se trata pues de desarrollar un taller que propicie el aprendizaje colectivo y la participación activa de todo el alumnado, donde las docentes tengan un rol de facilitadoras promoviendo y dinamizando el trabajo colectivo y realizando los ajustes en el momento necesario (Ander-Egg, 2005). De esta manera se propicia el intercambio de experiencias personales y profesionales de los participantes en dicho taller y se promueve un aprendizaje vivencial y no solo teórico que favorezca que el alumnado adquiera, amplíe y actualice su conocimiento sobre las diferencias de género.

2. La Actividad “Ideas previas sobre diferencias de género”

Objetivos de la Actividad

El objetivo general de esta actividad es que el alumnado conozca factores o variables que sirvan para explicar la presencia de diferencias de género en los contextos educativos, tanto formales como informales.

El objetivo específico es hacer explícitas las ideas previas sobre las diferencias de género que tienen los estudiantes del Master de Igualdad y Género. Para ello, se utilizará el cuestionario de ideas previas IPG siguiendo una secuencia explícita que supone en primer lugar la autoaplicación de dicho cuestionario, en segundo lugar el desarrollo de un taller participativo en el que se lleve a cabo el análisis y debate de los ítems y factores de dicho cuestionario y por último, se proceda a la autocorrección de dicho cuestionario con la obtención de los propios resultados.

Momentos de la actividad

Como se puede observar en la Figura 1, la actividad tiene varios momentos, concretamente: 1. Autoaplicación del cuestionario IPG; 2. Taller de ideas previas sobre diferencias de género y 3. Autocorrección de dicho cuestionario:



Figura 1. Momentos de la actividad de Ideas previas sobre diferencias de género

La autoaplicación de cuestionario

La actividad se inicia con la entrega del cuestionario de ideas previas IPG (Anexo 1), para que lo cumplimente. En ningún momento se le da información sobre el contenido de dicho cuestionario. Además, se indica que una vez finalizada su cumplimentación deben de conservarlo para su posterior autocorrección.

El taller de Ideas previas sobre diferencias de género. Dicho taller tiene dos partes:

- Una parte teórica en la que la profesora comenta al alumnado como se elaboró dicho cuestionario y presenta algunos de los resultados obtenidos de la aplicación de dicho cuestionario al alumnado de diferentes grados de la Universidad de Málaga, sirviéndose para ello de diversos artículos publicados al respecto: (Muñoz, García, Sánchez, y De La Morena-Fernández, 2000; Rubio, Muñoz, García y Sánchez, 2002; Muñoz, y Sánchez, 2013; Sánchez y Muñoz, 2018).
- Una parte práctica que abordará las distintas explicaciones a las diferencias de género (Figura 3), mediante la reflexión, el análisis y el debate de los ítems de dicho cuestionario y sus correspondientes factores.

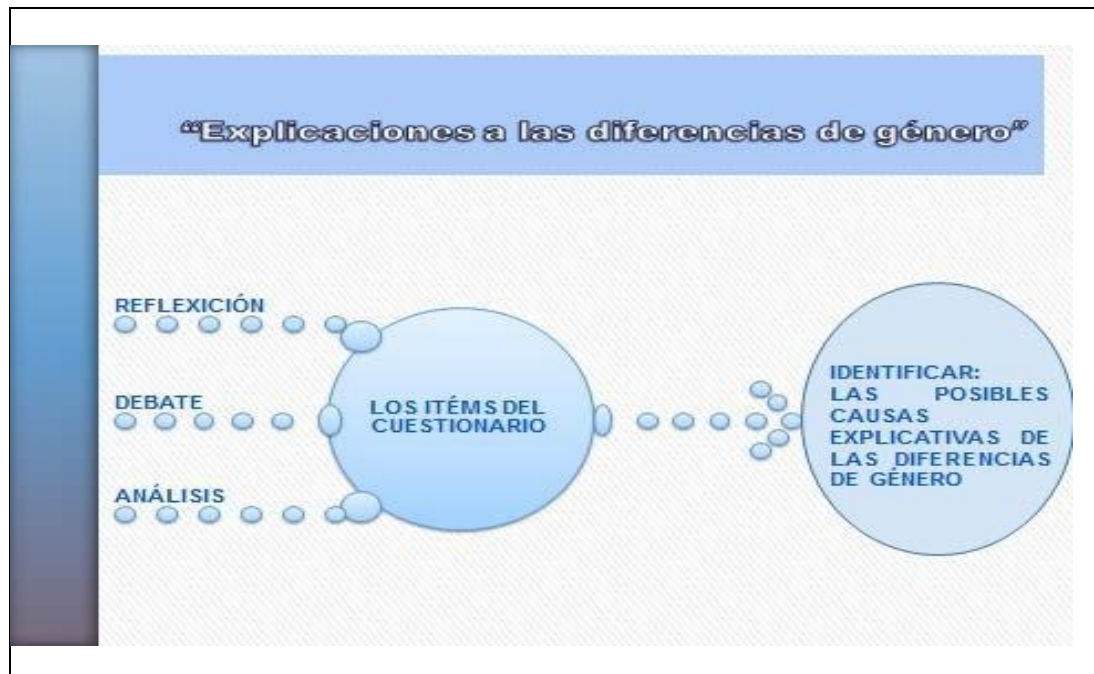


Figura 2. Como se abordan las explicaciones a las diferencias de género.

Para ello se realizarán dos tareas, concretamente:

- La primera tarea consistirá en presentarle los ítems del cuestionario y pedirles que discriminen cuales podrían ser ítems del factor biológico y cuales podría ser los ítems del factor educativo.
- La segunda tarea conllevaría seleccionar ítems controvertidos y pedirles que se posicionen respecto a ellos, quien estaría a favor y quien en contra. Cada alumno/a tendrá que posicionarse y dar razones de su elección.

Autocorrección del cuestionario

Por último, se realiza la autocorrección del cuestionario utilizando para ello la plantilla correspondiente (Anexo 2).

Valoración de la Actividad “Ideas previas sobre diferencias de género”

La actividad “ideas previas sobre diferencias de género” ha sido diseñada como una propuesta de formación práctica para el alumnado del Master de Igualdad y Género. Desde la visión de formar a futuros profesionales en Igualdad para los distintos ámbitos educativos formales o informales. Al incorporar un taller participativo, pensamos que el conocimiento sobre las explicaciones sobre las diferencias de género se va a ver mucho más enriquecido (ver figura 1) y se va a favorecer la comprensión del papel que las ideas previas tienen en el desarrollo de estereotipos y prejuicios.

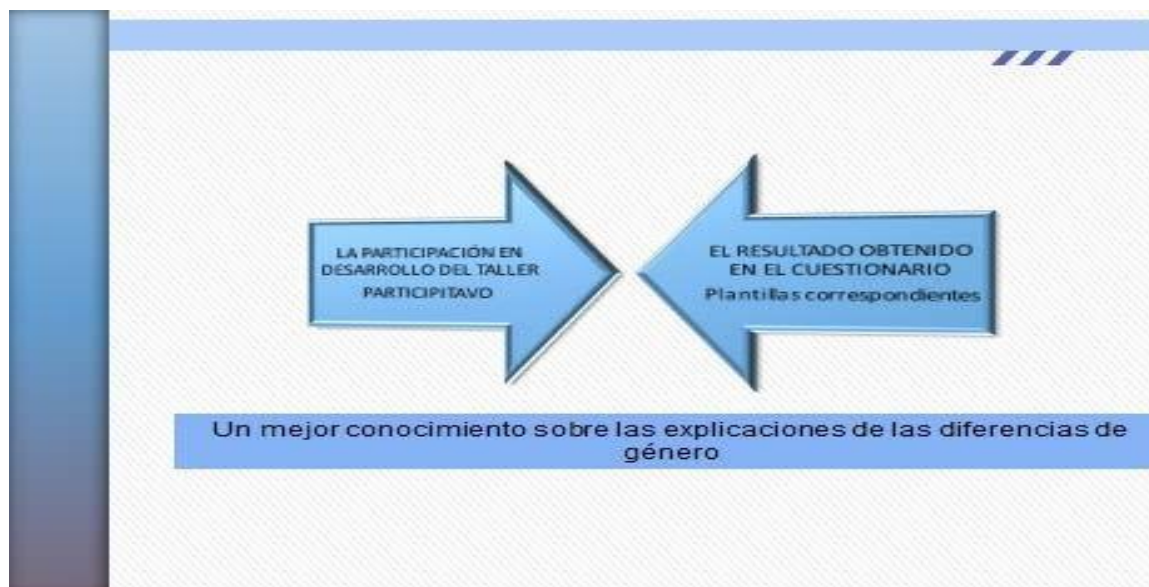


Figura 3. Aspectos/componentes de la actividad “Ideas previas sobre diferencias de género” que propician un mejor conocimiento sobre las explicaciones de las diferencias de género.

A la vista de la experiencia, opinamos que el cuestionario IPG tiene una utilidad importante en dicha actividad en cuanto a que permite sistematizar dimensiones explicativas de las diferencias de género. Además, el taller aporta la posibilidad de discutir y debatir en grupo los estereotipos y actitudes ante las diferencias de género.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, Ezequiel (2005). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. 5ª ed. Buenos Aires. Argentina Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Muñoz, Ángela María, Borda Crespo, Isabel, Fuentes María Jesús e Hierrezuelo, Lidia (2004). La incorporación de la perspectiva de género a las prácticas de psicología y educación. En: Ruíz Tagle, Ana María (Coord.) *Los Estudios de las Mujeres hacia el Espacio Común Europeo*. Sevilla: Arcibel, AUDEM, 43-50.
- Muñoz, Ángela María, García, M. Belén, Sánchez Sánchez, Ana María y De La Morena-Fernández, M. Luisa (2000). Género y Educación: La exploración de Ideas previas como recurso docente. En
- Cebrián de la Serna, Manuel (Coord.). *Campus virtuales y enseñanza universitaria*. Málaga: IEEV y Servicio de publicaciones de la universidad de Málaga, 265-278.
- Muñoz, Ángela María y Sánchez, Ana María (2013). Taller de convivencia y género en el contexto escolar. La exploración de las ideas previas sobre género como punto de partida para la formación de la convivencia. En: Castilla, María Teresa, Martín, Víctor M., Vila, Eduardo Salvador y Sánchez, Ana María (Eds.), *Educación y cultura de paz en contextos educativos*. Granada: GEU, 558-565.
- Rubio, Estefanía; Muñoz, Ángela María, García, María Belén y Sánchez, Ana María (2002). Ideas previas sobre género de estudiantes universitarios de Psicología y Educación. En: Sauret, María Teresa y Quiles, Amparo (Coords.) *Luchas de género en la historia a través de la imagen, ponencias y comunicaciones*. Málaga: CEDMA, 585-596
- Sánchez, Ana María y Muñoz, Ángela María (2018) Escuela y género: instrumentos para la evaluación de igualdad en los centros escolares. En Castilla, María Teresa y Martín, Víctor M. (Eds.). *Educación, derechos humanos y responsabilidad social*. Barcelona: Octaedro, 223-241.

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE IDEAS PREVIAS SOBRE GÉNERO (IPG)

¿Qué estás estudiando?..... ¿Qué especialidad?

Formación previa Fecha nacimiento Sexo H M

¿Con quién vives? Familia Pareja Amigas/os Otros

¿Tienes hijas/os? SI NO Indica sexo y edad de cada uno (pej. H2 niño de dos años, M6 niña de 6 años)

¿Trabajas? SI NO ¿En qué?.....

GRADO DE ACUERDO
(0= nada a 4= totalmente)

		0	1	2	3	4
1	Al poco tiempo de nacer, ya podemos apreciar que los niños se comportan de forma diferente que las niñas, muestran diferentes preferencias, etc.					
2	Las preferencias por uno u otro deporte o por una u otra actividad vienen determinadas, más que nada, por las diferencias biológicas existentes entre hombres y mujeres.					
3	Padres y madres educan a los niños de forma diferente que a las niñas reforzando con frecuencia los estereotipos masculino/femenino (Ej., “los niños no lloran”).					
4	Los logros profesionales dependerán del esfuerzo y motivación de cada uno más que del hecho de ser mujer u hombre.					
5	La destreza física es una característica de los niños mientras la fluidez verbal, lo es de las niñas.					
6	Las escuelas sólo de niñas o sólo de niños son mejores que las mixtas porque se adaptan mejor a sus diferentes ritmos de aprendizaje y características intelectuales.					
7	Madres y padres tienden a estimular a los hijos para que sean competitivos y autosuficientes y a las hijas para que sean colaboradoras y dependientes.					
8	Se sabe que un bebé-niño es sano y robusto porque llora con fuerza.					
9	El comportamiento del padre y de la madre sirve como modelo para sus hijos/as.					
10	Sin olvidar la influencias de factores educativos y biológicos, es el/la niño/a quien desarrolla por sí mismo/a su propia personalidad.					
11	Los estereotipos masculino/femenino anulan aspectos de la personalidad de hombres y mujeres.					
12	En el colegio las niñas muestran menos problemas de comportamiento.					
13	Las diferencias entre niños y niñas tienen su base en la biología y la educación poco puede hacer para modificarlas.					
14	Las niñas desde el nacimiento están mejor dotadas que los niños para algunas tareas y viceversa.					
15	Los juguetes que prefieren niños y niñas tienen gran relación con la imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre lo que es propio de niños (juguetes de acción, construcciones, etc.) y lo que lo es de niñas (muñecas, belleza, etc.)					
16	Está demostrado que las niñas son, en general, más brillantes y obtienen mejores resultados académicos que los niños.					
17	Tratamos a un bebé de forma diferente según sea niña o niño.					
18	Las actitudes y preferencias de los niños y las niñas dependen sobre todo de factores biológicos.					
19	En la infancia, los estereotipos masculino/femenino modelan el modo de ser de niñas y niños pero cuando se llega a la adolescencia y la vida adulta, estas diferencias se diluyen en gran medida.					
20	La preferencia por determinados juegos y actividades tiene más que ver con la propia personalidad que con el hecho de ser niño o niña.					
21	Si una bebé-niña llora mucho, seguramente sea porque está enferma o tiene miedo, etc.					
22	Los intereses, actitudes y capacidades de los niños son muy similares a las de las niñas siempre que se les eduque de la misma manera.					
23	Una mujer puede destacar en cualquier actividad por muy masculina que parezca, si se entrena lo suficiente del mismo modo que un hombre puede destacar en una actividad típicamente femenina si se empeña.					
24	La intuición femenina es un mito que tiene escaso fundamento.					
25	Los padres se preocupan más que las madres si sus hijas/hijos no se comportan de acuerdo con los estereotipos de su género (p.ej. si un varón juega con muñecas)					

ANEXO 2. PLANTILLA DE CORRECCIÓN DEL CUESTIONARIO DE IDEAS PREVIAS

Nombre del Encuestador/a:

Orden	Sexo. H M	Edad	Profesión		
		Num. hijos 1 2 3 ...	Estudios realizados..... En realización curso		
FACTOR 1. EDUCATIVO		Puntuación en el ítem			Puntuación factor 1
Ítem 3		0	1	2	3 4
Ítem 7		0	1	2	3 4
Ítem 9		0	1	2	3 4
Ítem 15		0	1	2	3 4
Ítem 17		0	1	2	3 4
Ítem 24		0	1	2	3 4
FACTOR 2. BIOLÓGICO		Puntuación/ítems			Puntuación factor 2
Ítem 1		0	1	2	3 4
Ítem 2		0	1	2	3 4
Ítem 8		0	1	2	3 4
Ítem 13		0	1	2	3 4
Ítem 14		0	1	2	3 4
Ítem 18		0	1	2	3 4
FACTOR 3. APRECIACIÓN DE DIFERENCIAS		Puntuación/ítems			Puntuación factor 3
Ítem 5		0	1	2	3 4
Ítem 12		0	1	2	3 4
Ítem 16		0	1	2	3 4
FACTOR 4. CONSTRUCTIVISMO. -1		Puntuación/ítems			Puntuación factor 4
Ítem 20		0	1	2	3 4
Ítem 22		0	1	2	3 4
Ítem 23		0	1	2	3 4
FACTOR 5. CONSTRUCTIVISMO. -2		Puntuación/ítems			Puntuación factor 5
Ítem 4		0	1	2	3 4
Ítem 10		0	1	2	3 4
Ítem 11		0	1	2	3 4
Ítem 19		0	1	2	3 4
Ítem 25		0	1	2	3 4

**COORDINACIÓN Y DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS CON
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ITINERARIO DE INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA: LA VERSIÓN REDUCIDA DEL CUESTIONARIO DE IDEAS
PREVIAS SOBRE GÉNERO.**

**BEST PRACTICES FROM A GENDER PERSPECTIVE IN
PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION: A SHORT VERSION OF IPG (FIRST
THOUGHTS ON GENDER) QUESTIONNAIRE**

Ángela M. Muñoz, Javier Fernández-Baena, M^a Belén García, María D. Salas y María J. Fuentes

1. INTRODUCCIÓN

Las ideas previas sobre género se fundamentan en un conocimiento implícito que determina la percepción de la realidad social y las expectativas respecto a ambos géneros (Fernández-Enguita, 1990). Estas ideas se caracterizan por ser resistentes al cambio (Rodríguez y González, 1995), de tal modo que las y los estudiantes suelen mantener y compartir con sus iguales los estereotipos culturales de género.

Por ello, consideramos que la identificación de ideas previas sobre género de los estudiantes universitarios es un paso previo a la formación en materia de igualdad, ya que es necesario hacer explícitas sus creencias para detectar posibles ideas erróneas y confrontar esos sesgos en la comprensión de la realidad social.

Siguiendo esta línea de razonamiento y basándonos en la teoría sociocognitiva de desarrollo y diferenciación de género (Bussey y Bandura, 1999) se elaboró, por parte de un grupo de profesoras del Departamento de Psicología y de la Educación de la Universidad de Málaga, un cuestionario denominado Ideas Previas sobre Género (IPG, Muñoz, Rubio, Trianes, García y Sánchez, 1999).

El IPG consta de 25 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, con un rango de respuesta de 0 a 4 (donde 0 significa nada y 4 totalmente de acuerdo). Los primeros trabajos sobre la estructura factorial de dicho cuestionario hallaron 9 factores (Muñoz, Rubio, Trianes, García y Sánchez, 1999), reduciéndose las explicaciones sobre las diferencias de género a 3 factores en estudios posteriores (Muñoz, García, Sánchez, Rubio y De la Morena, 2002). Estos factores son:

- 1) Educativo: Atribuye la diferencia a factores educativos y familiares.
- 2) Biológico: Atribuye a factores biológicos la responsabilidad de las diferencias que empiezan a mostrarse desde el nacimiento.
- 3) Constructivistas: Hace énfasis en el papel de la persona en su propio desarrollo.

Objetivos

El presente trabajo tiene por objetivo realizar una versión reducida del IPG que permita su uso como un instrumento de exploración de las ideas previas sobre género. Este conocimiento ayudará a planificar actuaciones docentes en este ámbito dirigidas a completar la formación del estudiantado pues nuestra experiencia como docentes en los estudios de grado de Psicología nos ha demostrado que es necesario tratar las cuestiones de género de manera explícita como parte de la formación transversal que precisan los futuros profesionales de la intervención psicológica ya sea en el ámbito clínico, educativo o social.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio está constituida por 350 estudiantes universitarios, del Grado en Psicología, con edades comprendidas entre los 18 y 48 años ($M = 21.55$; $DT = 3.55$), siendo 265 mujeres (75.6%) y 85 hombres (24.4%).

Instrumento

Se ha aplicado el cuestionario de Ideas Previas sobre Género (IPG, Muñoz, Rubio, Trianes, García y Sánchez, 1999) para evaluar las creencias implícitas y las explicaciones que sobre las diferencias de género tienen los estudiantes universitarios. Dicho cuestionario consta de 25 ítems que deben responderse siguiendo un formato de respuesta tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 4 (donde 0 significa nada y 4 totalmente de acuerdo) (Anexo 1).

Metodología

La aplicación del cuestionario fue a cargo del profesorado de las asignaturas implicadas en el Proyecto de Innovación Educativa denominado “Coordinación y desarrollo de Buenas Prácticas con perspectiva de género en el itinerario de Intervención Psicoeducativa” (PIE17-

209) y se realizó al comienzo del cuatrimestre en los respectivos grupos-clase. Se informó a los estudiantes que su participación en el estudio era voluntaria y anónima, siendo los datos obtenidos utilizables únicamente con fines de investigación.

Análisis de datos

El análisis de los datos se ha realizado empleando el programa estadístico SPSS 25. Para el estudio de la estructura factorial de la prueba y la reducción del número de ítems se ha empleado un análisis factorial exploratorio de componentes principales, aplicando rotación Varimax.

RESULTADOS

En primer lugar se ha realizado un análisis factorial exploratorio de componentes principales sobre la versión original del IPG (25 ítems), estableciendo en el análisis una estructura de 3 factores basados en un criterio teórico-conceptual: educativo, biológico y constructivista. La estructura factorial obtenida explica el 31.96% de la varianza, con el índice KMO = .760 y la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(300) = 1318.13$, $p < .001$. En la tabla 1 se presenta la matriz de componentes rotados de 3 factores de la versión original del cuestionario de Ideas Previas sobre Género (Muñoz et al., 1999).

Tabla 1.

Matriz de componentes rotados con el método Varimax de la versión original del IPG

	1	2	3
item1	-,133	,533	-,183
item2	-,087	,644	-,144
item3	,739	,033	,026
item4	-,016	-,082	,400
item5	,247	,402	-,192
item6	-,025	,356	-,092
item7	,715	,024	,029
item8	,075	,414	-,044
item9	,354	-,038	,070
item10	,068	-,046	,620
item11	,527	-,138	,151
item12	,424	,283	-,169
item13	-,114	,592	,030

item14	,107	,605	-,101
item15	,582	-,049	-,083
item16	,340	,404	-,290
item17	,715	-,055	-,063
item18	-,141	,708	,070
item19	-,142	,343	,415
item20	-,149	-,065	,629
item21	,043	,415	,068
item22	,370	-,254	,175
item23	,258	-,116	,456
item24	,096	-,049	,237
item25	,459	,241	,065

Posteriormente, siguiendo criterios teóricos-conceptuales y estadísticos se eliminaron los ítems con una menor carga en sus respectivos factores. De esta forma se eliminaron el ítem 5 (la destreza física es una característica de los niños, mientras la fluidez verbal lo es de la niñas), ítem 6 (las escuelas sólo de niñas o de niños son mejores que las mixtas porque se adaptan mejor a sus diferentes ritmos de aprendizaje y características intelectuales), ítem 9 (el comportamiento del padre y de la madre sirve como modelo para sus hijos/as), ítem 11 (los estereotipos masculino/femenino anulan aspectos de la personalidad de hombres y mujeres), ítem 12 (en el colegio las niñas muestran menos problemas de comportamiento), ítem 16 (está demostrado que las niñas son, en general, más brillantes y obtienen mejores resultados académicos que los niños), ítem 18 (las actitudes y preferencias de los niños y las niñas dependen sobre todo de factores biológicos), ítem 21 (si una bebé-niña llora mucho, seguramente sea porque está enferma o tiene miedo), ítem 24 (la intuición femenina es un mito que tiene escaso fundamento) y el ítem 25 (los padres se preocupan más que las madres si sus hijas/hijos no se comportan según los estereotipos de su género, por ejemplo, si un varón juega con muñecas).

Tras la eliminación de 10 ítems se obtiene una versión reducida del IPG, la cual consta finalmente de 15 ítems (Anexo 2). Sobre esta versión se vuelve a realizar un análisis factorial exploratorio de componentes principales, estableciendo en el análisis los 3 factores definidos conceptualmente: educativo, biológico y constructivista. La estructura factorial obtenida explica el 40.90% de la varianza, con el índice KMO =

.722 y la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(105) = 658.97$, $p < .001$. En la tabla 2 se presenta la matriz de componentes rotados de 3 factores del IPG-15.

Tabla 2.

Matriz de componentes rotados con el método Varimax de la versión reducida IPG-15

	1	2	3
Ítem 1	-,116	,596	-,186
Ítem 2	-,052	,658	-,200
Ítem 3	,766	,058	-,004
Ítem 4	-,042	-,142	,391
Ítem 7	,746	,019	-,007
Ítem 8	,085	,481	,049
Ítem 10	,056	-,069	,630
Ítem 13	-,083	,614	-,034
Ítem 14	,118	,627	-,081
Ítem 15	,641	,014	-,055
Ítem 17	,768	-,050	-,084
Ítem 19	-,107	,416	,496
item20	-,199	-,069	,662
item22	,356	-,293	,224
item23	,291	-,132	,446

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A raíz de la experiencia desarrollada, creemos que conviene considerar la utilidad de este instrumento de detección de ideas previas en cuanto al abordaje y sistematización de la formación transversal en género en el contexto universitario tanto en la formación inicial (estudios de grado) como en la especializada (Máster de Educación Secundaria y Máster de Psicopedagogía) e incluso la muy especializada (Máster en Igualdad y Género).

Las ideas previas detectadas en cada grupo concreto servirán de base para desarrollar dinámicas de discusión sobre estereotipos y actitudes segregadoras así como para avanzar en la programación de una formación sobre género, tan necesaria para un desarrollo profesional de la Psicología acorde a los tiempos actuales.

Referencias bibliográficas

Bonal, J. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona. Gráo.

- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social Cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Fernández-Enguita, M. (1990), *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo Veintiuno.
- Freixas, A. y Luque, A. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas sobre el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y Educación*. 9, 51-62.
- García, B., De la Morena, M. L. y Muñoz, A. (2000). Comparación de las explicaciones sobre las diferencias de género entre estudiantes Universitarios de ambos sexos. IX Congreso INFAD-2000. La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Cádiz.
- López de Dicastillo, N. (2006). La competencia social en el marco de la Educación cívica. Estudio descriptivo en profesorado de Pamplona. Tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra, Pamplona.
- Muñoz, A. (2009). Consideraciones sobre la mejora de la convivencia escolar desde la Orientación Psicoeducativa. En M T Castilla y otros .Convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos.
- Muñoz, A., García, B. y De la Morena, M. L. (2000a). ¿Qué piensan los estudiantes Universitarios sobre las diferencias de género? IX Congreso INFAD-2000. La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Cádiz.
- Muñoz, A., García, B. y De la Morena, M. L. (2000b). Comparación entre diferentes tipos de estudios Universitarios en sus ideas previas sobre género. Comunicación presentada en el IX Congreso INFAD-2000. La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Cádiz.
- Muñoz, A., García, B., Sánchez, A., De La Morena, L. e Infante, L. (2002) El cuestionario IPG (Ideas Previas sobre Género): primeros resultados. Comunicación presentada en el Congreso Interdisciplinar sobre educación y género. Asociación de estudios históricos sobre la mujer. Málaga.
- Muñoz, A., García, B., Sánchez, A., Rubio, E. y De La Morena, L. (2000) Género y educación: la exploración de ideas previas como recurso docente”. En M. Cebrián (Coord.). Desarrollo profesional y docencia universitaria. Publicación sobre Proyectos de Innovación Educativa, ICE/UMA: Campus virtuales y enseñanza universitaria. ISBN: 84-7496-841-0.
- Muñoz, A., Rubio, E., Trianes, M.V., García B. y Sánchez, A. (1999, Septiembre). Análisis de las ideas previas sobre género de estudiantes de psicología y educación. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación, Santiago de Compostela: Facultad de Educación U. Complutense. (Libro de Resúmenes, p. 69-70).
- Muñoz, A. M. y Sánchez, A. M. (2013). Taller de convivencia y género en el contexto escolar. La exploración de las ideas previas sobre género como punto de partida para la formación en igualdad. En M. T Castilla, V. M. Solbes, E. S. Vila y A.
- M. Sánchez (Eds.), Educación y cultura de paz en contextos educativos (pp. 57 – 66). Granada: GEU editorial.
- Ortega, C y Del Rey, C. (2004). Construir la convivencia. Barcelona: Edebe.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A., y Marreño, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje/Visor

ANEXO 1 IPG (CUESTIONARIO DE IDEAS PREVIAS SOBRE GÉNERO)

Expresa a continuación tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (0 = nada de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo).

		0	1	2	3	4
1.	Al poco tiempo de nacer ya podemos apreciar que los niños se comportan de forma diferente que las niñas, muestran diferentes preferencias, etc.					
2.	Las preferencias por uno u otro deporte o por una u otra actividad vienen determinadas, más que nada, por las diferencias biológicas existentes entre hombres y mujeres.					
3.	Padres y madres educan a los niños de forma diferente que a las niñas reforzando con frecuencia los estereotipos masculino/femenino (Ej., "los niños no lloran").					
4.	Los logros profesionales dependerán del esfuerzo y motivación de cada uno más que del hecho de ser mujer u hombre.					
5.	La destreza física es una característica de los niños, mientras la fluidez verbal lo es de las niñas.					
6.	Las escuelas sólo de niñas o sólo de niños son mejores que las mixtas porque se adaptan mejor a sus diferentes ritmos de aprendizaje y características intelectuales.					
7.	Madres y padres tienden a estimular a los hijos para que sean competitivos y autosuficientes y a las hijas para que sean colaboradoras y dependientes.					
8.	Se sabe que un bebé-niño es sano y robusto porque llora con fuerza.					
9.	El comportamiento del padre y de la madre sirve como modelo para sus hijos/as.					
10.	Sin olvidar las influencias de factores educativos y biológicos, es el/la niño/a quien desarrolla por sí mismo/a su propia personalidad.					
11.	Los estereotipos masculino/femenino anulan aspectos de la personalidad de hombres y mujeres.					
12.	En el colegio las niñas muestran menos problemas de comportamiento.					
13.	Las diferencias entre niños y niñas tienen su base en la biología y la educación poco puede hacer para modificarlas.					
14.	Las niñas desde el nacimiento están mejor dotadas que los niños para algunas tareas y viceversa.					
15.	Los juguetes que prefieren niños y niñas tienen gran relación con la imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre lo que es propio de niños (juguetes de acción, construcciones, etc.) y lo que es de niñas (muñecas, belleza, etc.).					
16.	Está demostrado que las niñas son, en general, más brillantes y obtienen mejores resultados académicos que los niños.					
17.	Tratamos a un bebé de forma diferente según sea niña o niño.					

18.	Las actitudes y preferencias de los niños y las niñas dependen sobre todo de factores biológicos.					
19.	En la infancia, los estereotipos masculino/femenino modelan el modo de ser de niñas y niños, pero cuando se llega a la adolescencia y la vida adulta estas diferencias se diluyen en gran medida.					
20.	La preferencia por determinados juegos y actividades tiene más que ver con la propia personalidad que con el hecho de ser niño o niña.					
21.	Si un bebé-niña llora mucho, seguramente sea porque está enferma o tiene miedo, etc.					
22.	Los intereses, actitudes y capacidades de los niños son muy similares a la de las niñas siempre que se les eduque de la misma manera.					
23.	Una mujer puede destacar en cualquier actividad por muy masculina que parezca, si se entrena lo suficiente del mismo modo que un hombre puede destacar en una actividad típicamente femenina si se empeña.					
24.	La intuición femenina es un mito que tiene escaso fundamento.					
25.	Los padres se preocupan más que las madres si sus hijas/hijos no se comportan según los estereotipos de su género (p. ej., si un varón juega con muñecas).					

ANEXO 2 IPG-15 (VERSIÓN REDUCIDA DEL CUESTIONARIO DE IDEAS PREVIAS SOBRE GÉNERO)

Expresa a continuación tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (0 = nada de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo).

		0	1	2	3	4
1.	Al poco tiempo de nacer ya podemos apreciar que los niños se comportan de forma diferente que las niñas, muestran diferentes preferencias, etc.					
2.	Las preferencias por uno u otro deporte o por una u otra actividad vienen determinadas, más que nada, por las diferencias biológicas existentes entre hombres y mujeres.					
3.	Padres y madres educan a los niños de forma diferente que a las niñas reforzando con frecuencia los estereotipos masculino/femenino (Ej., "los niños no lloran").					
4.	Los logros profesionales dependerán del esfuerzo y motivación de cada uno más que del hecho de ser mujer u hombre.					
5.	Madres y padres tienden a estimular a los hijos para que sean competitivos y autosuficientes y a las hijas para que sean colaboradoras y dependientes.					
6.	Se sabe que un bebé niño es sano y robusto porque llora con fuerza.					
7.	Sin olvidar las influencias de factores educativos y biológicos, es el/la niño/a quien desarrolla por sí mismo/a su propia personalidad.					
8.	Las diferencias entre niños y niñas tienen su base en la biología y la educación poco puede hacer para modificarlas.					
9.	Las niñas desde el nacimiento están mejor dotadas que los niños para algunas tareas y viceversa.					
10.	Los juguetes que prefieren niños y niñas tienen gran relación con la imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre lo que es propio de niños (juguetes de acción, construcciones, etc.) y lo que es de niñas (muñecas, belleza, etc.).					
11.	Tratamos a un bebé de forma diferente según sea niña o niño.					
12.	En la infancia, los estereotipos masculino/femenino modelan el modo de ser de niños y niñas, pero cuando se llega a la adolescencia y la vida adulta estas diferencias se diluyen en gran medida.					
13.	La preferencia por determinados juegos y actividades tiene más que ver con la propia personalidad que con el hecho de ser niño o niña.					
14.	Los intereses, actitudes y capacidades de los niños son muy similares a la de las niñas siempre que se les eduque de la misma manera.					
15.	Una mujer puede destacar en cualquier actividad por muy masculina que parezca si se entrena lo suficiente del mismo modo que un hombre puede destacar en una actividad típicamente femenina si se empeña.					

CONCLUSIONES

Sin ninguna duda, se puede decir que los objetivos perseguidos con la celebración de este Primer Encuentro de la Red Docente *GenerUMA* se han conseguido.

Durante los dos días que ha durado la celebración de este Encuentro, todas y todos los docentes que en la Universidad de Málaga estamos implicados de alguna u otra forma, con metodologías concernientes al género y la igualdad de los sexos, hemos encontrado un espacio y un tiempo para compartir experiencias docentes y voces. Se ha dado en este sentido, un pequeño paso para la creación de una comunidad docente efectiva y comprometida con los estudios y la investigación de temas de mujer e igualdad en la Universidad de Málaga.

De hecho, en la primera convocatoria dentro del I Plan propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga, fueron dieciséis áreas de conocimientos las implicadas en la red docente de excelencia *GenerUMA*, pasando a veintidós en la segunda convocatoria de 2019.

La necesidad de crear redes que posibiliten el conocimiento y la visibilidad de todas las acciones que se realizan en este sentido ha sido con mucho la primera conclusión de este Encuentro. Es importante articular el conocimiento de los discursos docentes académicos desde una red que nos permita avanzar, sumando iniciativas y propuestas, con generosidad y respeto por lo ya realizado y llevado a cabo tanto a nivel docente como investigador. Ha sido opinión compartida en este Encuentro que la red puede ayudar a avanzar precisamente por la visibilidad ante la comunidad universitaria de todo lo bueno que se hace. Es poco eficiente y nada rentable, ser archipiélago de islas de conocimiento no androcéntrico desconectado.

En segundo lugar, se ha puesto sobre la mesa de debate la importancia de poner en marcha grupos de trabajo interdisciplinar, contribuyendo así a disponer de más elementos

de análisis y de conocimientos de las prácticas educativas que en la Universidad de Málaga se llevan a cabo con perspectiva de género.

En tercer lugar, se ha hecho evidente la importancia de mostrar a la comunidad, las buenas y exitosas prácticas docentes con perspectiva de género que se están llevando a cabo en ciencias y en las ramas tecnológicas, como herramientas que se puedan replicar para avanzar en los retos del siglo XXI. De ahí la validez de intervenir en edades tempranas y en el potencial estudiantado con acciones específicas desde la Universidad de Málaga para romper con los mitos y estereotipos sexistas que influyen en las elecciones de las carreras profesionales tanto en las masculinizadas como en las feminizadas.

En cuarto lugar, la participación interesada del alumnado en este Encuentro los ha hecho partícipe de la gestión y autogestión del conocimiento autónomo y compartido desde propuestas que tienen que ver con el género, la diferencia sexual y la igualdad.

En quinto lugar, se ha visto la necesidad de evaluar la percepción previa del alumnado sobre cuestiones de género y feministas, para conseguir así una mayor efectividad, perdurabilidad y trascendencia del aprendizaje que ese realice con perspectiva de género.

En sexto lugar, se ha insistido en la importancia de incorporar de una manera más sistemática la perspectiva de género a las ciencias jurídicas. Su amplia y estrecha conexión con la realidad social demanda una formación rigurosa y contrastada que pueda ir más allá de las experiencias particulares y comprometidas de una parte del profesorado, haciéndolas así extensivas a la comunidad docente. Ello contribuiría a evitar circunstancias como las que se observan en la actualidad donde la falta de formación específica en este ámbito condiciona ideológicamente la interpretación de los delitos, así como determina la sanción con el agravante de que en amplios sectores se alude a que no existe contaminación androcéntrica o patriarcal puesto que la justicia es “neutra” en ese sentido.

Por último, quedan todavía retos por delante, y no es el más pequeño, afianzar la Red Docente *GenerUMA* implicando a todos aquellos y aquellas docentes que desde todas las áreas de conocimiento de la Universidad de Málaga estén trabajando cuestiones relativas al género, la diferencia sexual y la igualdad.

Este evento ha generado noticias en la web que están disponibles en <https://cutt.ly/Tjyya9W> y <https://cutt.ly/ijyyofU>.



De izquierda a derecha, Milagro León Vegas, Ángela Muñoz Sánchez, Carlota Escudero Gallegos, Isabel Jiménez Lucena, M. Isabel Borda Crespo, Carolina Jiménez Sánchez, Rocío Palomares Perraut, Lidia Taillefer de Haya, M. José Ruiz Somavilla y Rosario Gutiérrez Pérez

