

Laura Triviño Cabrera
Analía E. Leite Méndez
Virginia Martagón Vázquez
(Coords.)

‘Aula feminista’ como espacio dialógico docente desde un enfoque transdisciplinar

'Aula feminista' como
espacio dialógico docente
desde un enfoque
transdisciplinar

Laura Triviño Cabrera
Analía E. Leite Méndez
Virginia Martagón Vázquez
(coords.)

'Aula feminista' como
espacio dialógico docente
desde un enfoque
transdisciplinar

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *'Aula feminista' como espacio dialógico docente desde un enfoque transdisciplinar*

Primera edición (papel): noviembre de 2025

Primera edición (PDF): mayo de 2026

© Laura Triviño Cabrera, Analía E. Leite Méndez, Virginia Martagón Vázquez (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



ISBN (papel): 978-84-1079-149-7

ISBN (PDF): 978-84-1079-150-3

Ilustración de la cubierta: © Lola Sánchez

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
LAURA TRIVIÑO CABRERA; ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ; VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ	
1. La participación educativa en el aula como práctica feminista para el cambio social.	17
MIREIA ALARCÓN MARÍN; ILARIA BELLATTI; CONCEPCIÓN FUENTES MORENO; TÀNIA MARTÍNEZ GIL	
2. Trabajando la perspectiva de género en la escuela. Experiencias y compromiso con la ciudadanía	31
ANA ISABEL RUIZ REINA; ÁNGEL SUÁREZ FERNÁNDEZ; CARMEN ORTIZ GÁLVEZ; M. ^a ENCARNACIÓN AGUILAR VERA; NATALIA REINA GIRONA	
3. Feminario de la Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda: experiencias educativas al calor del feminismo rural andaluz	47
M. ^a DEL ROCÍO VALLEJO MELGAR	
4. Género, educación y narrativas. Mirar hacia atrás para seguir caminando	57
VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ; ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ	
5. Aulas feministas y formación inicial del profesorado de matemáticas	69
VERÓNICA A. QUINTANILLA	

6. «Si eres mujer no te gradúas»: el caso de Mary Whiton Calkins como experiencia transversal de género con estudiantes de psicología	83
FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO; MARÍA LUISA MORALES BAUTISTA	
7. Métodos y protocolos Freedom para investigar y formar la conciencia feminista y de género en las aulas universitarias	97
ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS; LOURDES BUENO SÁNCHEZ; ALICIA HERMOSO SOTO	
8. El aula feminista desde la educación artística: una experiencia didáctica herstórica desde el museo.	113
MARÍA DOLORES SÁNCHEZ ARJONA; ROCÍO SANTANA CISNEROS; LAURA TRIVIÑO CABRERA	
9. El teatro y la experiencia dramática como estrategia en la configuración social del género en secundaria	129
FCA. LAURA MARÍN LOPERA	
10. Las jornadas Clara Peeters como espacio formativo multimodal feminista.	139
LAURA TRIVIÑO CABRERA; CRISTINA RODRÍGUEZ ROBLES	
11. Estrategias didácticas y saberes para una imaginación histórica que incluya las mujeres. Una nueva mirada a la historia desde Pastwomen y Womens Legacy	155
PAULA JARDÓN GINER	
Sobre las coordinadoras.	173

Introducción

LAURA TRIVIÑO CABRERA
ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ
VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ

El presente libro, *'Aula feminista' como espacio dialógico docente desde un enfoque transdisciplinar*, es resultado de una iniciativa de un equipo interdisciplinar de profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, cuyo eje principal es el desarrollo de experiencias centradas en la formación feminista del futuro profesorado en todos los niveles de enseñanza: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y educación superior. Dicha iniciativa comenzó en 2020 y se denominó GENT, acrónimo de Género, Educación y Narrativa Transmedia, respaldado por el Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Acción Social de la Universidad de Málaga desde la convocatoria de Ayudas para iniciativas en materia de igualdad de género.

GENT surge ante la preocupación de un grupo de profesoras por la emergencia de discursos de odio hacia las mujeres, hacia el colectivo LGTBIQA+ y hacia otras culturas (Postigo et al., 2022), así como el auge del fenómeno del «posmachismo» (Lorente, 2013) en las redes sociales, las reticencias a tratar las cuestiones sociales candentes (Valcárcel, 2020) y reivindicaciones feministas en las aulas y poner en cuestionamiento constante una de las mayores lacras de las sociedades y de los tiempos, la violencia machista. Tal y como indican los informes del Centro de Investigación Reina Sofía del Barómetro Juventud y Género (2021), la educación es el factor clave y la herramienta fundamental para combatir el negacionismo y la falta de conocimien-

to y sensibilidad sobre esta grave problemática. Más aún teniendo en cuenta que aumenta el porcentaje de chicos jóvenes (15 a 29 años) que niega la violencia de género o le resta importancia y que un 20% llega a manifestar que la violencia de género es un invento ideológico.

GENT tenía dos focos de interés: por un lado, la organización de acciones formativas feministas desde la alfabetización mediática; y, por otro lado, la creación del Seminario permanente bell hooks. El Seminario permanente bell hooks ha sido la base para establecer como objeto de estudio la exploración de las aulas feministas para profesorado de diferentes niveles educativos, tanto en formación inicial como permanente. Este seminario fue determinante para continuar con la iniciativa, derivando en el proyecto de investigación El «aula feminista» como espacio dialógico docente sobre cuestiones sociales candentes a través de narrativas transmediales, en homenaje a bell hooks y sus planteamientos teóricos y experienciales en torno a su idea de «aula feminista». Para bell hooks (1984), el aula feminista es definida como

el único lugar donde cabía interrogar las prácticas pedagógicas, donde se daba por sentado que el conocimiento ofrecido a las estudiantes les daría suficiente poderío para ser mejores investigadoras, para vivir más plenamente en el mundo más allá de la realidad académica. El aula feminista era el único lugar donde las estudiantes podían plantear preguntas críticas sobre el proceso pedagógico. (p. 28)

Al hilo de la experiencia vital y su vinculación con la pedagogía feminista, las denominadas «aulas feministas», descritas por bell hooks (1984), son consideradas las únicas aulas en las que las docentes reconocían «una conexión entre las ideas aprendidas en el ámbito universitario y aquellas aprendidas en las prácticas de vida» (pp. 36-37) y un lugar donde las alumnas universitarias vivirían «la educación como práctica de libertad» (p. 37). La propia autora manifiesta decantarse por lo que denomina «pedagogía comprometida», que, si bien se asienta sobre los principios de la pedagogía crítica y pedagogía feminista, supone asumir una mayor exigencia por parte del profesorado que deberá «comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar para poder enseñar de

una manera que infunda poderío a las y los estudiantes» (p. 37). Ese poderío pasa por iluminar el pensamiento del alumnado, valorar la experiencia estudiantil y que el profesorado conecte sus propias historias personales con las materias cursadas. Es por ello que los estudios sobre pedagogía feminista deben necesariamente recoger las experiencias de las profesoras y de los profesores en el aula (Triviño, 2022).

Nos proponemos generar «aulas feministas» como espacios dialógicos docentes sobre cuestiones sociales candentes desde la perspectiva de género a través del análisis y la producción de narrativas transmediales. Así pues, el presente libro, a lo largo de sus diferentes capítulos, nos acerca hacia «aulas feministas» desde diferentes etapas educativas, desde diferentes disciplinas, desde diferentes feminismos, contextos geográficos..., evidenciando la importancia de la diversidad y un compromiso feminista común de docentes comprometidas con la igualdad, la equidad y la justicia social, desde el desarrollo del pensamiento crítico-creativo.

De tal manera, para reflexionar y reflejar sobre esas aulas feministas, hemos configurado una obra en torno a tres ejes principales:

Bloque I. Aulas feministas para la educación ciudadana democrática.

Bloque II. Aulas feministas para la educación superior.

Bloque III. Aulas feministas desde la educación histórico-artística.

En el primer eje, «**Aulas feministas para la educación ciudadana democrática**», contamos con las aportaciones de profesoras provenientes de la Universidad de Barcelona, Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda, CEIP Prácticas N.º1 y CEPR San José de Calasanz.

Las profesoras de la Universidad de Barcelona, Mireia Alarcón Marín, Ilaria Bellatti, Concepción Fuentes Moreno y Tània Martínez Gil, presentan «**La participación educativa en el aula como práctica feminista para el cambio social**», centrada en la creación de comunidades de aprendizaje que promueven la participación de las mujeres en la vida democrática. De acuerdo con una de las líneas de investigación del grupo Dhigecs-Com, las autoras, en calidad de profesoras de los Grados de Educación Infantil y Primaria, han aplicado distintas estrategias y recursos

que trabajan temas de actualidad con la intención de poner en valor las materias sociales para una enseñanza comprometida en la formación inicial docente.

Continuamos con la producción colectiva de dos centros educativos, El Prácticas N.º 1 de Educación Infantil y Educación Primaria y el San José de Calasanz, de Educación Primaria, ambos de Málaga, titulada **«Trabajando la perspectiva de género en la escuela. Experiencias y compromiso con la ciudadanía»**. Nos muestran cómo trabajan el género y la diversidad sexual en la escuela, desde propuestas críticas y participativas donde toda la comunidad educativa se compromete, aunque no exenta de dificultades, pero con una clara conciencia de la necesidad del trabajo en la escuela.

El tercer capítulo de este bloque está dedicado al **«Feminario de la Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda: experiencias educativas al calor del feminismo rural andaluz»**, cuya autoría recae en María del Rocío Vallejo Melgar y Lidia Gutiérrez en representación del Feminario de la URPF Serranía de Ronda. El Feminario de la Universidad Rural Paulo Freire surge como un espacio formativo y para compartir entre personas feministas de la Serranía de Ronda y la Sierra de Cádiz sobre tres cuestiones iniciales: la participación de las mujeres rurales de la comarca, la inclusión de la mirada feminista en todas las acciones de dinamización del territorio que lleva a cabo la Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda en la comarca y el acercamiento de los debates feministas al mundo rural dándoles contenido desde un relato colectivo y propio.

«Aulas feministas para la educación superior» constituye un segundo eje, con experiencias docentes de la Universidad de Málaga, la Universidad de Sevilla y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se inicia el presente bloque con la iniciativa que da sentido a este proyecto de libro. Se trata del capítulo denominado **«Género, educación y narrativas. Mirar hacia atrás para seguir caminando»**, autoría compartida de las profesoras Virginia Martagón y Analía Leite, donde las autoras revisitan un proyecto sobre género y narrativas transmediales llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de Educación a partir de la conformación de un equipo interdisciplinar de profesoras para trabajar desde distintas acciones el género y la educación, dirigido a estudiantes que se prepa-

ran para ser futuras y futuros docentes, tanto en titulaciones de grado como posgrado.

Por su parte, la profesora Verónica Quintanilla Batallas nos presenta «**Aulas feministas y formación inicial del profesorado de matemáticas**», en la que contempla cómo la participación de mujeres en las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) sigue siendo menor comparada con la de los hombres, a pesar de que los estudios estadísticos muestran que las diferencias en el rendimiento en matemáticas entre géneros no son significativas. Se propone un enfoque para la formación inicial de profesorado de matemáticas enfocado en la creación de aulas feministas según las características descritas por bell hooks.

Desde la Universidad Nacional Autónoma de México, las profesoras Frida Díaz Barriga Arceo y María Luisa Morales Bautista nos presentan «**Si eres mujer no te gradúas: el caso de Mary Whiton Calkins**» como experiencia transversal de género con estudiantes de Psicología. La historiografía feminista ha comenzado a cuestionar el fenómeno de la psicología sin mujeres. Bajo esta sintonía y con base en la tendencia a transversalizar la perspectiva de género en el currículo universitario, este capítulo da cuenta del diseño tecnopedagógico y la conducción de un caso de enseñanza sobre la vida y aportes de la psicóloga y filósofa Mary Whiton Calkins (1863-1930) a quien la Universidad de Harvard negó el título de doctora por el hecho de ser mujer.

Para cerrar este bloque, desde la Universidad de Sevilla, las profesoras Jiménez Cortés, Bueno Sánchez y Hermoso Soto participan con un trabajo denominado «**Métodos feministas para la Investigación-Acción-Participativa en el aula y mecanismos de transformación de la conciencia de género**», desde el cual desarrollan procesos de conciencia feminista y de género desde la investigación-acción-participativa feminista (IAPF). Para ello, se describen tres métodos como la fotovoz, los grupos focales y las entrevistas feministas, así como el uso que tienen en las aulas para una formación sensible a estas perspectivas.

Por último, un tercer eje, centrado en «**Aulas feministas desde la educación histórico-artística**», contempla aportaciones de profesoras de la Universidad de Málaga, la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad de Alicante.

El bloque se inicia con el capítulo titulado «**El aula feminista desde la educación artística: una experiencia didáctica herstóri-**

ca desde el museo» que nos presentan María Dolores Sánchez Arjona, Rocío Santana Cisneros y Laura Triviño Cabrera de la Universidad de Málaga, donde abordan cómo podemos construir un aula feminista desde las enseñanzas artísticas en el nivel de Educación Secundaria. Este «aula feminista» se atisba como un doble espacio que transita entre la clase de Educación Artística y la sala de un museo, en el caso que les ocupa, la exposición «Maestras», organizada por el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza de Madrid.

Asimismo, es importante tener en cuenta el potencial del teatro. De tal manera, Laura Marín nos propone **«El teatro y la experiencia dramática como estrategia en la configuración social del género en Secundaria»**. El capítulo que se presenta recoge una experiencia surgida desde la cotidianidad de un aula de Secundaria, donde las conversaciones entre un grupo de estudiantes dan lugar a una temática que sirve como disparadora de un proceso de reflexión y trabajo crítico sobre el género y su implicación en diferentes aspectos vitales.

Las profesoras Triviño Cabrera y Rodríguez Robles, de la Universidad de Málaga y la Universidad de las Islas Baleares, respectivamente, exponen el impacto y la consolidación de un evento que ya se ha convertido en seña de identidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Se trata de **«Las jornadas Clara Peeters como espacio formativo multimodal feminista»**. Unas jornadas que van más allá de ser un evento puntual, puesto que ha consolidado un modelo de actividad didáctica-académica-científica-artística en el que, fundamentalmente, el futuro profesorado diseña previamente ateliers didácticos sobre la visibilidad de las mujeres en el currículum de Humanidades para, posteriormente, ser implementados con estudiantes de centros educativos malagueños que participan en las jornadas.

Por último, como broche final, contamos con una de las representantes de los relevantes proyectos para la didáctica de la historia. Se trata de la profesora Paula Jardón, de la Universidad de Valencia, quien nos presenta **«Estrategias didácticas y saberes para una imaginación histórica que incluya a las mujeres Una nueva mirada a la historia desde Pastwomen y Womens Legacy»**. Unos proyectos que responden al interrogante ¿cómo transformar el imaginario colectivo de nuestros orígenes desde

un conocimiento riguroso y situado que pretende coeducar para la igualdad?; teniendo en cuenta la presencia constante y única enseñanza de un relato histórico androcéntrico, sexista y carente de rigor. Para ello, la red Pastwomen y el proyecto Womens Legacy proponen estrategias didácticas que logren evidenciar que, efectivamente, han existido, existen y existirán referentes femeninos en la cultura.

Así pues, a lo largo de once capítulos, distribuidos en tres bloques, las coordinadoras de este libro quisiéramos manifestar nuestro compromiso firme con la creación y la multiplicidad de aulas feministas en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas. Este trabajo conjunto tiene el propósito de que nuestro alumnado, como futuro profesorado, sea consciente de que la educación es el lugar desde donde generar sociedades igualitarias, pacíficas, equitativas y justas.

Referencias bibliográficas

- hooks, bell (1984/2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Lorente, M. (2013). Posmachismo, violencia de género y derecho. *The-mis. Revista jurídica de igualdad de género*. 13 (67-76)
- Postigo Gómez, I., Balanza, T. V., y de Frutos García, R. (2022). *Feminismos, violencias y redes sociales: Prácticas y estrategias iberoamericanas contra los discursos del odio* (p. 338). Peter Lang International Academic Publishers.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- Triviño Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From mainstream culture to didactic produsage*. Octaedro.
- Valcárcel, A. (2020). *Pensar el feminismo y vindicar el humanismo: Mujeres, ética y política* (Vol. 32). Universitat de València.

La participación educativa en el aula como práctica feminista para el cambio social

MIREIA ALARCÓN MARÍN

ILARIA BELLATTI

CONCEPCIÓN FUENTES MORENO

TÀNIA MARTÍNEZ GIL

Universitat de Barcelona

Didácticas Aplicadas-Ciencias Sociales

Introducción

De acuerdo con una de las líneas de investigación del grupo Dhigecs-Com, las autoras del presente capítulo, en calidad de profesoras de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Barcelona, hemos aplicado distintas estrategias y recursos que trabajan temas de actualidad con la intención de poner en valor las materias sociales para una enseñanza comprometida en la formación inicial docente. Siguiendo lo indicado por Massip i Sabater y Sant (2022), las cuestiones relativas al género y las teorías feministas han abierto nuevos temas de discusión y reflexión epistemológicas sobre la comprensión del aula como espacio de emancipación. Esta emancipación, sin embargo, depende de la capacidad de identificar las violencias y opresiones que reproducen la escuela y la universidad como instituciones heredadas del sistema capitalista colonial (Walsh, 2013; Giuliano y Berisso, 2014; Tuhiwai Smith, 2021; wa Thiong’o, 2017; Oritz Ocaña, 2017). Las pedagogías críticas y decoloniales nos han inspirado profundamente a la hora de revisar nuestra práctica docente y pensar los talleres educativos que se han crea-

do a raíz de los resultados obtenidos con el proyecto de investigación e innovación docente que resumimos en la tabla 1.¹

Tabla 1. Diseño proyecto Edudemoc (2022)

FASES	OBJETIVOS	ACCIONES
Fase 1. Diagnósis	Analizar la participación de las estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad.	– Entrevista al equipo rectoral. – Cuestionario al alumnado.
Fase 2. Actuación	Diseñar ambientes de aprendizaje (en forma de talleres) democráticos y participativos para concienciar y formar al futuro profesorado en temas de feminismo y participación.	– Implementación de talleres formativos para tratar el tema de feminismo y participación democrática.
Fase 3. Conceptualización de materiales	Conceptualizar, recoger, analizar y procesar las estructuras de los materiales didácticos elaborados por el alumnado para crear orientaciones didácticas de participación desde la perspectiva de género.*	– Elaboración de materiales didácticos por parte del alumnado tras los talleres.
Fase 4. Difusión	Crear un repositorio web de herramientas digitales y materiales al alcance de la comunidad educativa para sensibilizar al alumnado.	– Creación web del proyecto.

* Colaboración en el I+D TRANSGELIT PID2020-115579RA-I009 en el que participan algunas investigadoras del grupo.

Este proyecto pretendía conocer, por un lado, la relación del alumnado con los órganos participativos de la facultad, y, por el otro, crear comunidades de aprendizaje democrático para promover la participación de las mujeres universitarias en los procesos deliberativos a disposición (comisiones, consejos de grados, junta de facultad). Para ello, se promovieron una serie de debates y reflexiones sobre la participación representativa como ejercicio democrático con el futuro profesorado de educación infantil y primaria. También se buscó cierto impacto con el diseño de

1. Proyecto de investigación para la mejora de la calidad democrática (DEMOC 2022), titulado Educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democrático para promover la participación en mujeres universitarias en los procesos deliberativos en contextos educativos (EDUDEMOC EXI077/21/000002). Financiado por la Generalitat de Catalunya, siendo IP la Dra. Concepción Fuentes Moreno. Se ha ejecutado en la Universidad de Barcelona entre el 8 de febrero de 2022 y el diciembre de 2023.

un material didáctico para los ámbitos propios de la didáctica de las ciencias sociales, en línea con los contenidos transversales y que tuviese en cuenta la perspectiva de género (Fuentes Moreno et al., 2024). A partir del resultado de estos materiales didácticos diseñados por el mismo estudiantado, se identificó la necesidad de profundizar con él en los conceptos de participación y feminismo desde una perspectiva más comprometida con el cambio social.

Problematizando el concepto de participación en las aulas

Defender una metodología centrada en el alumnado implica destacar sus beneficios para los procesos de aprendizaje, pero también señalar cómo la *educación bancaria* (Freire, 1971) sigue permeando las dinámicas de las aulas universitarias. Acercarse física y emocionalmente al alumnado es una decisión profundamente política que quiere transformar la realidad social en y desde el aula (hooks, 2024). La participación en este espacio, pues, no es una cuestión ingenua. Reflexionar sobre este tipo de cuestiones es exponer la inevitable y necesaria responsabilidad política que implica la práctica docente.

Con la intención de repensar el concepto de participación, se decide revisarlo juntamente con el de género, raza y clase para reflexionar sobre su intersección en las relaciones de poder que implican los privilegios y las opresiones de herencia colonial (Curiel, 2007; Mendoza, 2006; Espinosa Miñoso, 2016; Pereira, 2024). Esto nos ha permitido identificar y comprender con el estudiantado las connotaciones eurocéntricas, capitalistas y cis-heteropatriarcales que limitan el mismo concepto de participación, también en el ámbito educativo (Giroux, Rivera Vargas y Neut Aguayo, 2022; Londoño Osorio et al., 2021; Ortiz Ocaña y Pedrozo Conedo, 2020; Tuhiwai Smith, 2021; Garcés Albir et al., 2022; Walsh, 2013).

La competencia ciudadana del currículo de educación básica reza que en la escuela se deben sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática y promover un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

planteados en la Agenda 2030. Pero el currículo no responde esta cuestión y difícilmente lo hará en un sistema educativo que, presionado por la agenda política, promueve la estandarización del conocimiento y enfatiza el éxito individual (García Pérez y González Lamas, 2025). Es por ello por lo que decidimos recuperar las reflexiones de Sefotho (2022), quien traduce la filosofía zulú *ubuntu*² al contexto de la educación y reclama el cuidado mutuo del alumnado y del profesorado. A su vez, recogemos las advertencias de Omodan y Dube (2020), quienes observan que este tipo de cuidados compartidos difícilmente pueden desarrollarse en las aulas occidentalizadas.

Con lo expuesto, confirmamos la importancia de diseñar y aplicar unas pedagogías y didácticas de las ciencias sociales que permitan al estudiantado y, también, al profesorado ser conscientes de las violencias estructurales del contexto neoliberal en el que convive nuestro sistema educativo (Navarra, 2021; Bauman, 2009) reconociendo su herencia colonial (Walsh, 2007; Ramallo, 2014; wa Thiong'o, 2017).

Descripción de los talleres

Los tres talleres diseñados tienen por título: Promover la participación desde una perspectiva de género interseccional; Conciencia emocional e identidad docente, transformación de conflictos en la educación infantil desde una perspectiva de género, y ¿Niños, niñas y qué más? Aprender para enseñar desde una perspectiva de género interseccional.

El primero de los talleres consta de tres sesiones de dos horas cada una y se imparte a un grupo de 21 personas. Los otros dos constan de una sesión de dos horas y se imparten cada uno de ellos a dos grupos de 40 estudiantes. En total, reciben estas formaciones un total de 181 estudiantes. El presente capítulo dedica su atención al primero de ellos por ser el que trabaja con mayor profundidad el concepto de participación en el contexto

2. Ubuntu es una palabra que se puede traducir como «interdependencia humana» y que, según Sefotho (2022), respondería a una ética del cuidado mutuo que encaja el eje central del dicho «*motho ke motho ka batho*», el cual muestra la interdependencia espiritual de las personas y liga la existencia del ser humano al reconocimiento dado por otros seres humanos.

educativo. Este explora con el estudiantado los conceptos de participación y la perspectiva de género, siguiendo los principios que se han presentado en los apartados anteriores para reflexionar sobre las condiciones materiales y culturales que configuran los privilegios y opresiones de las personas a la hora de participar en los espacios públicos, entendiendo el aula como uno de ellos. Para ello se trabaja a partir de distintas actividades prácticas pensando las violencias reproducidas en el ámbito educativo en un contexto, el nuestro, eurocéntrico, capitalista y cisheteropatriarcal, y cómo este limita, cuando no prohíbe, la participación ciudadana de los cuerpos que no son reconocidos dentro de la lógica binaria (Ebmeyer, 2024).

Objetivo y metodología del taller Promover la participación desde una perspectiva de género interseccional

Este taller tiene como finalidad facilitar el uso de metodologías participativas en el aula, a partir de una pedagogía responsable y respetuosa, para ser incorporadas como una estrategia educativa para el cambio social. Con esta intención se definieron tres objetivos para revisar de manera amplia el concepto de participación: 1) explorar y reconocer las distintas formas de opresión y privilegio que pueden atravesar las vidas de las personas; 2) identificar los posibles prejuicios que entrañan las propias concepciones sobre educación y participación, y 3) analizar el rol del profesorado como agente de reproducción del sistema hegemónico o como agente para el cambio social.

Con ellos se trabajaron los siguientes contenidos: a) la perspectiva interseccional y decolonial en el ámbito educativo; b) la responsabilidad como concepto emancipatorio; c) la relación entre los conceptos límite, limitación y creencia limitante en la práctica docente, y d) la dimensión política de la educación.

En cada sesión se abordan los objetivos de manera transversal trabajando los contenidos teóricos a partir y a través de dinámicas prácticas y participativas en coherencia con la intención de los talleres. Se parte de un marco teórico, pero el contenido se va decidiendo con el grupo a medida que se interactúa con él a partir y a través de las dinámicas prácticas. Estas son dinámicas de grupo, debates dialógicos, concreción de mapas conceptuales y

de cartografías pedagógicas (Barragán Giraldo, 2016) y dinámicas del teatro del oprimido (Boal, 2013).

Todas ellas ubican el cuerpo y las emociones en el centro de la acción, tanto del estudiantado como del profesorado. Por ello resulta fundamental generar y garantizar el bienestar emocional de todes, ya que esto es lo que permite desarrollar de manera respetuosa y efectiva dinámicas que promueven el *sentipensar* (Moraes y de la Torre, 2002) durante el ejercicio dialógico, dialéctico, reflexivo y crítico.

Con estos talleres se presenta la propia práctica docente como un contenido más a (des)aprender para romper con la herencia colonial de la educación bancaria (Freire, 1971; Walsh, 2013; Londoño Osorio, et al., 2021). Como docentes debemos tomar consciencia de las propias emociones para poder recibir y sostener los conflictos entendiéndolos como una oportunidad única de aprendizaje, empoderamiento y crecimiento personal, tanto para el alumnado como para el propio profesorado. Por otro lado, debemos reconocer y revisar críticamente la relación de poder que implica el mismo rol docente y las dinámicas del aula para romper con la jerarquía del aula tradicional. Cuando el alumnado siente que en clase tiene la oportunidad real de discutir o contradecir las ideas del profesorado, se libera del miedo, florece su creatividad y aparece la posibilidad de pensar y experimentar el aula como un espacio de emancipación y libre de las violencias estructurales (Garcés, 2020; Giroux, Rivera Vargas y Neut Aguayo, 2022; hooks, 2021; Londoño Osorio et al., 2021; Rivera Vargas, Ferrante y Herrera, 2022).

Breve descripción de las dinámicas

En esta sección se usa la primera persona del plural para referirnos al estudiantado y al profesorado como miembros del grupo aula que participan conjuntamente de un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional.

Las sesiones que conforman el taller se inician con una dinámica para cohesionar el grupo y facilitar un ambiente de confianza, que anteriormente se ha descrito como el elemento fundamental para cualquier actividad práctica que pretende ser participativa. Seguidamente, compartimos cómo estamos en ese momento y se recogen todas las emociones sin juicio de valor.

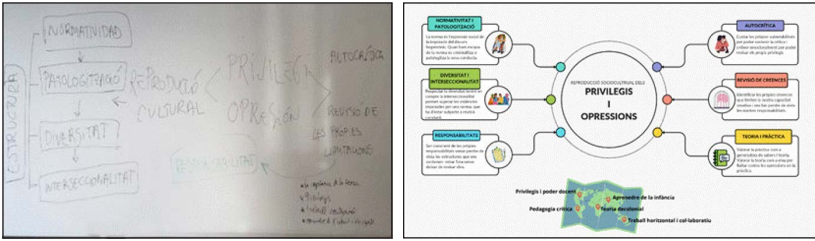
Esta misma dinámica se repite para el cierre de cada sesión, compartiendo cómo nos vamos y qué nos llevamos de esa sesión.

Los debates se desarrollan a lo largo de los tres momentos del taller, y nos permiten analizar conjuntamente las propias narrativas identificando los sesgos que las atraviesan, a la vez que se van integrando como propios los conceptos teóricos que se van presentado con nuestras reflexiones. Nuestro papel como docentes en estas dinámicas es la de mediar el debate favoreciendo un clima respetuoso y amoroso con todos los sentires y pensares. A medida que avanzan la reflexiones, vamos anotando en la pizarra las ideas y conceptualizaciones del alumnado alrededor de los temas de participación, privilegio, opresión, derecho, obligación, educación, adoctrinamiento, punitivismo, y muchos otros, para conectarlos con conceptos teóricos como feminismo(s), interseccionalidad, colonialidad, capacitismo, binarismo, cisheteropatriarcado y otros que ponen en tensión a los discursos hegemónicos.

Estos mapas conceptuales permiten identificar los conceptos teóricos que emanan de nuestras reflexiones y ordenar las ideas contactándolas con los que se han trabajado en las sesiones anteriores. El mapa conceptual es, pues, un instrumento transversal que recoge todo el contenido que se va cocreando con los debates, pero también con las escenas performativas que se dinamizan con la metodología del teatro del oprimido.

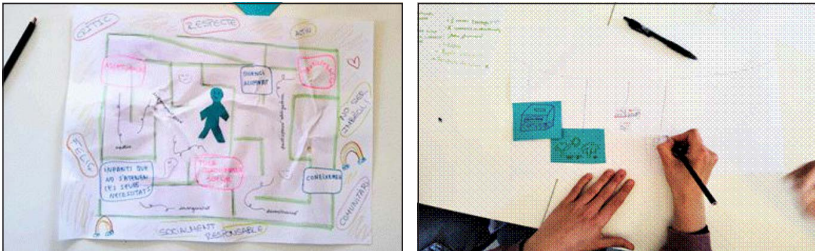
Las escenas teatralizadas se realizan en la segunda sesión y se imaginan a partir de una situación que se percibe injusta dentro o fuera del ámbito escolar. La escenificación cuenta con la participación de todas las presentes, y el público busca una solución conjunta al problema que se plantea en escena. Las reflexiones que surgen con este ejercicio se suman al mapa conceptual relacionándolas con los debates de la sesión anterior. Por otro lado, con este ejercicio se quiere conectar emocional y físicamente con las reflexiones sobre las cuestiones sociopolíticas que aborda cada escena y que, de un modo u otro, nos atraviesan como docentes, estudiantes, jóvenes, mujeres, hombres, no binaries, no heterosexuales, migrantes, racializadas, etc. Es por ello por lo que esta actividad expone especialmente nuestras vulnerabilidades y no se realiza sin antes haber conseguido un ambiente de confianza y respeto dentro del grupo.

Figuras 1 y 2. Cartografías pedagógicas I.



Las cartografías pedagógicas (figuras 1, 2, 3 y 4) se realizan en la última de las tres sesiones a modo de cierre mapeando los conceptos que se han ido pensando con los debates, las teatralizaciones y los mapas conceptuales. Esta actividad se realiza en grupos de cinco o seis personas, que tendrán que concretar y ordenar los conceptos trabajados de manera cooperativa y plasmar las dificultades y los límites de nuestro sistema educativo. Este trabajo cooperativo busca generar un sentimiento de pertenencia y reconocernos como miembros de una comunidad que deseamos el cambio social, también desde el ámbito educativo.

Figuras 3 y 4. Cartografías pedagógicas II.



Principios para transformar el aula en un espacio de emancipación

A partir de la experiencia compartida con estos talleres y de los referentes teóricos que los han inspirado, hemos definido cuatro principios para transformar el aula en un espacio de emancipación y la práctica docente en un acto profundamente comprometido con el cambio social.

A. Soltar el micrófono

Para fomentar la participación de nuestro alumnado, lo primero que podemos hacer es soltar el micrófono, levantarnos del escritorio, bajar de la tarima y cederles el protagonismo. Soltar el micrófono no es otra cosa que soltar el privilegio que otorga la institución al rol docente, señalar las opresiones que puede implicar la institución educativa hegemónica y promover relaciones más horizontales y respetuosas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa dejar de enseñar los contenidos teóricos ni de dirigir las sesiones didácticas, sino que reclama ser coherentes y críticas con las narrativas que tenemos como docentes. Nos encontramos con un presente donde la educación competencial corre el riesgo de vaciar de contenido los currículos al desmantelar la educación pública de los recursos que se necesitan para garantizar una educación de calidad (Navarra, 2021), abriendo las puertas a la ignorancia y a su coqueteo con la ultraderecha. Las pedagogías críticas y decoloniales aparecen en este contexto como la única alternativa posible para hacerle el pulso político. Estas promueven metodologías y didácticas realmente inclusivas, capaces de reconocer y poner en valor las voces y los conocimientos de las clases subalternas y de las comunidades indígenas. Es hora de soltar el micrófono, de escuchar y aprender.

B. El error como fuente de aprendizaje y amor

La palabra gestionar, según la Real Academia Española, significa «ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo». Soltar el micrófono también es, pues, dejar de gestionar el aula. El alumnado no debe gestionarse, sino que se lo acompaña, se lo escucha y se lo comprende para poder aprender junto a él. Aprender con el alumnado nos pide ser capaces de identificar los errores que cometemos para poder aprender de ellos y compartirlos con nuestro alumnado para que él también pueda aprender con nosotras. Esto, que es tan sencillo de decir, es muy difícil de hacer, ya que pide un ambiente de confianza, amabilidad y cuidados compartidos entre el alumnado y el profesorado que muchas veces no se genera en el aula. El objetivo de este principio es recordarnos, una vez más, la importancia que tiene poner en valor el error como

elemento fundamental para el proceso de aprendizaje. Esto pide una pedagogía radicalmente amorosa: cuando la persona docente comparte sus errores para aprender de ellos juntamente con el alumnado, está enseñando a cuidar las vulnerabilidades propias y ajenas. Esta práctica se presenta así como un acto de resistencia ante las lógicas capitalistas que se cuelan en nuestras aulas.

C. Límites, limitaciones y creencias limitantes (el Triángulo de las Bermudas)

La persistencia de las barreras estructurales con las que se encuentra el alumnado para el aprendizaje y la participación en las escuelas nos pone de frente la necesidad urgente de revisar cuáles son los límites, las limitaciones y las creencias limitantes que tenemos como docentes. Creemos imprescindible conocer y respetar nuestros propios límites personales para diferenciarlos de las creencias limitantes, las cuales nos dificultan asumir la responsabilidad que tenemos como docentes a la hora de posicionarnos ante las limitaciones con las que nos encontramos. Reconocer y cuidar los propios límites nos permite respetar los límites ajenos y enseñar al futuro profesorado a identificar y respetar los suyos propios. Así mismo, identificar y revisar las propias creencias limitantes nos ayuda a no actuar sobre el alumnado las bajas expectativas que estas implican para nuestro proceso de enseñanza y su proceso de aprendizaje. Por último, es necesario reconocer las limitaciones estructurales que impone el mismo sistema educativo y que debemos afrontar diariamente: ratios elevadas, falta de recursos materiales y humanos, ausencia de espacios estables de comunicación y apoyo, etc. Este triángulo liminal nos pide un ejercicio de revisión constante de las prácticas docentes para no perdernos en la desazón a la que nos puede empujar *la política del malestar* (Valdés, 2024).

D. La docencia es una cuestión política

Entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es un proceso unidireccional (en el aula no enseña únicamente la persona docente y tampoco aprende únicamente el alumnado) y defendemos que la docencia es una práctica para la transformación social, por ello reclamamos la necesidad de enseñarla como una cuestión profundamente política. La perspectiva de los femi-

nismos interseccionales y el pensamiento decolonial nos ofrecen generosamente la oportunidad de revisar nuestras prácticas docentes. Es nuestra, pues, la obligación de reconocer los sesgos que las atraviesan (racistas, clasistas, misóginos, lgtbiquafóbicos, capacitistas, edadistas, cisheteropatriarcales, etc.) entendiendo que todos responden a una misma lógica de opresión. Volviendo al principio anterior, solo así seremos capaces de identificar aquellas creencias que limitan nuestra capacidad para ejercer una docencia realmente respetuosa e inclusiva.

Palabras finales

A partir de los resultados obtenidos del proyecto Edudemoc, se identificó la necesidad de pensar y diseñar una serie de talleres que tenían como objetivo principal profundizar en los conceptos de participación y feminismo con la intención de promover metodologías participativas en el aula. La experiencia de los talleres que aquí se han presentado nos ha permitido pensar y reflexionar junto al estudiantado sobre la práctica docente como acto político, incorporar los conceptos teóricos a través de las dinámicas participativas y ver la relación que guardan las emociones con el desarrollo del pensamiento crítico, poniendo la cuestión de los cuidados compartidos en el centro de nuestra acción docente a lo largo de las sesiones.

Para ello, hemos encontrado en los feminismos interseccionales y el pensamiento decolonial los referentes teóricos que nos han ayudado a revisar de manera responsable y profundamente crítica los conceptos que se han trabajado en el aula, como también las metodologías que se han empleado.

En nuestra experiencia, entendemos el contexto de las ciencias sociales como un campo especialmente fértil para llevar a cabo este formato de talleres enlazando las experiencias del presente con aquellas que están más alejadas en el pasado. Asimismo, hemos podido experimentar una didáctica de las ciencias sociales, desde vivencias y emociones compartidas, que valora el profundo compromiso social y transformador que puede llegar a ser un aula.

Referencias bibliográficas

- Barragán Giraldo, D. F. (2016) Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista colombiana de educación*, 70, 247-285.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa.
- Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92-101.
- Ebmeyer, M. (2024) *La resposta no és binària*. Angle Editorial.
- Espinosa Miñoso, Y. (2016). De por qué es necesario a feminismo decolonial: Diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, 12(12), 1, 141-171.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Fondo documental EHK.
- Fuentes Moreno, C., Ambròs i Pallarès, A., Barriga Ubed, E. y Bellatti, I. (2024). EDUDEMOC, educación para la democracia: Propuesta de ambientes de aprendizaje democráticos. En J. I. Ortega Cervigón, J. A. Sánchez Rivera y N. González Monfort (eds.) *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 242-249). Octaedro.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.
- Garcés Albir, M., Miño Puigercós, R., Neut, P. y Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: Experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Izquierdas*, 51, 1-12.
- García Pérez, D. y González Lamas, J. (2025). Student participation: between the twilight of the liberal model of democracy and the rise of neoliberal policies. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 225-245. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2243318>
- Giroux, H., Rivera Vargas, P. y Neut Aguayo, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. *Educación con sentido transformador en la universidad*, 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8949985>
- Giuliano, F. y Berisso, D. (2014). Educación y decolonialidad: Aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Dignolo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 35, 61-71.
- hooks, b. (2021). *Todo sobre el amor*. Paidós.
- hooks, b. (2024). *Ensenyar a transgredir*. Eumo Editorial.

- Londoño Osorio, N., Betancur Giraldo, H., Saldarriaga, J. F. y Ruiz Sandoval, N. M. (2021). Reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula: La relación maestro-estudiante. Un estudio de caso. *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 13(1), 15-45.
- Massip i Sabater, M. y Sant, E. (2022). Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política. *Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 11, 35-51. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35>
- Mendoza, B. (2006). Los fundamentos no democráticos de la democracia: un enunciado desde Latinoamérica pos occidental. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales (RCCS)*, 3(2), 85-94.
- Moraes, M. C. y de la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada auto-poietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad* 2, 41-56.
- Navarra, A. (2021). *Prohibido aprender*. Anagrama.
- Omodan, B. I. y Dube, B. (2020). Towards De-Colonial Agitations in University Classrooms: The Quest for Afrocentric Pedagogy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(4), Article 4.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2017). *Libro Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica Decoloniales*. Editorial Academia Española.
- Ortiz Ocaña, A. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2020). El feminismo alterativo: Crítica al feminismo decolonial, crítico e intercultural, a partir de una genealogía del género, movimiento y pensamiento feminista. *Investigaciones Andina*, 22(41), 3.
- Pereira, L. W. (2024). El binarismo sexual como tecnología moderno-colonial. Notas para una articulación jurídica de la diversidad. *Revista de Estudios Políticos*, (206), 131-158.
- Ramallo, F. (2014). Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: Entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 43-59.
- Rivera Vargas, P., Ferrante, L. y Herrera, G. (2022). Pedagogías del Conflicto para la Emancipación. Tensionando los Conocimientos Regulados y el Sentido Común en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(12), 119-134.
- Sefotho, M. M. (2022). Ubuntu como piedra angular del cuidado mutuo. Cuidado mutuo: corporeidad, cultivo de sí y ética del cuidado. *Foro por la vida* XI, 5, 9-14.
- Tuhiwai Smith, L. (2021). *Decolonizing Methodologies*. Bloomsbury Academic.

- Valdés, A. (2024). *Política del malestar*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- wa Thiong’o, N. (2017). *Descolonizar la ment*. Raig Verd.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya Yala.

Trabajando la perspectiva de género en la escuela. Experiencias y compromiso con la ciudadanía¹

ANA ISABEL RUIZ REINA
ÁNGEL SUÁREZ FERNÁNDEZ
CARMEN ORTIZ GÁLVEZ
M.^a ENCARNACIÓN AGUILAR VERA
NATALIA REINA GIRONA

Introducción

El trabajo cotidiano con niños y niñas, familias, profesorado y comunidad en general no escapa a la realidad del mundo, a la diversidad y al reconocimiento de diferencias sociales, culturales, sexuales e identitarias. Diferencias que se viven desde la enseñanza, desde el conocimiento, desde las relaciones, vínculos y acciones que se organizan, se piensan y se concretan en los centros. En este sentido se presentan dos experiencias que se vienen llevando a cabo en dos centros escolares de Málaga caracterizados por una gran multiculturalidad: el CEIP Prácticas N.º 1 y el CEPR San José de Calasanz.

En el Prácticas fuimos muy conscientes desde el principio de que, ante tanta diversidad cultural y familiar, teníamos que estar amparadas en nuestro Proyecto Educativo de Centro desde la visión y talante feminista que compartimos. Por esta razón, desde hace seis años, modificamos nuestro proyecto educativo poniendo en valor y manifestando explícitamente que somos un centro

1. Capítulo escrito con el acompañamiento con Analía E. Leite y Virginia Martagón, en el marco del proyecto Redes Colaborativas en Educación. Docencia Crítica para una Sociedad Inclusiva. ReDoC. PID2022-1388820B-100.

feminista. Cuando la identidad te la marcan mujeres y hombres que han pasado por tus pasillos, estás generando pensamiento de género. Cuando son nombrados y nombradas con sus dos apellidos, estás generando pensamiento. La vida en el Prácticas refleja la Málaga cosmopolita y acogedora que pretende ser. Por ello se celebra, entre otros eventos y actividades, una semana de la diversidad sexual y familiar en torno al día de la familia y en contra de la LGTBIQ+ fobia.

Desde el San José de Calasanz compartimos distintas experiencias que visibilizan y denuncian el papel de las mujeres. Hacemos un recorrido por tres proyectos que atravesaron y atraviesan la vida del centro. Un primer proyecto llamado Mujer Calasanz, que recopila historias, relatos y poemas de toda la comunidad. La huella violeta y Las mujeres del Calasanz, donde se elaboran relatos de vida de niñas, madres, profesoras y personal no docente que desarrollan actividades de aula matinal, comedor y extraescolares, dándoles la visibilidad y el valor que cada una tiene en la comunidad educativa.

Tanto el feminismo como el reconocimiento y puesta en valor de la diversidad son dos ejes fundamentales para el desarrollo de la sociedad actual. Si queremos que nuestro alumnado se desarrolle con una perspectiva de género en un futuro libre y esperanzador, como plantea bell hooks (2017), el feminismo tiene el potencial de cambiar no solo la vida de las mujeres, sino la de todo aquel y aquella que busque claves para transformarla.

El Calasanz somos todos y todas

Somos un colegio público de Educación Primaria, ubicado en el centro de Málaga, que apuesta por un aprendizaje abierto, vivencial, multicultural y ecosocial. El punto de partida de nuestro proyecto se rige por principios que ponen el foco en el bienestar de las personas tanto dentro como fuera de la escuela. Con una fuerte convicción de las posibilidades de éxito educativo y personal de todo el alumnado teniendo en cuenta la diversidad, la pluralidad lingüística y cultural de toda comunidad educativa. Para ello se favorecen actuaciones innovadoras e inclusivas con la participación de las familias, otros agentes e instituciones, que convierten el centro en un entorno abierto a la comunidad. Des-

de este marco, un principio clave del proyecto de dirección, iniciado hace varios años, fue «Promover la perspectiva de género de manera transversal en las actuaciones emprendidas para el desarrollo de los objetivos, así como en su evaluación» acompañado por un plan de centro que especifica que «se tendrá en cuenta con carácter transversal el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en la Educación». En nuestro centro, las actividades están conectadas desde dos proyectos: Planes de igualdad y Escuela espacio de paz, que se integran en la vida del colegio durante todo el curso escolar. No funcionamos con los «Días de...». Pensamos que, para conseguir, de verdad, una sensibilización real, un conocimiento y el compromiso sobre los temas propuestos y que sean significativos para el alumnado, deben desarrollarse integrándose desde la cotidianidad del centro, con el ejemplo y con las actividades diarias que se desarrollan en él. Nunca separamos estas tareas del resto de la vida en nuestro cole.

El trabajo cooperativo es el modo habitual de trabajo, donde los y las responsables de los programas vamos aportando ideas y concretamos una propuesta que llevamos al claustro y allí terminamos de darle forma con el resto de profesorado que enriquece la propuesta inicial. Creemos que es una forma democrática de trabajo, que aprovecha y reconoce los saberes y propuestas de todos y todas, como una manera de entender y construir conocimiento. Los proyectos de los últimos tres años que presentamos son I Certamen: Mujer Calasanz, Huellas Violetas y Mujeres del Calasanz.

El **I Certamen: Mujer Calasanz** (figuras 1 y 2) nació de una manera muy natural e inclusiva, como todo en este centro educativo. Queríamos trabajar la igualdad de una manera muy amplia, con una participación externa. La idea era que cada alumna y alumno hiciese un pequeño relato o texto reflejando qué era para ellas y ellos la igualdad entre mujeres y hombres, por qué era tan importante. Posteriormente incluimos la participación del profesorado y las familias y, de pronto, lo tuvimos claro: trabajo intercentro con el instituto. Hablamos con dos profesoras de Lengua Castellana y Literatura y les encantó la idea, luego decidimos crear un certamen, que trascendiera mucho más allá, con una participación ciudadana de cualquier parte del mundo. Hicimos el cartel de la convocatoria, lo subimos a redes sociales, pegamos carteles por la calle y la respuesta fue mejor de lo espe-

rado. ¿El premio? Realizar un libro que recogiese todos esos relatos relacionados con la mujer, la igualdad, la violencia de género y el empoderamiento de la mujer en la sociedad actual.

Figuras 1 y 2. Cartel y bases del I Certamen: Mujer Calasanz



En cuanto al proyecto de Huellas Violetas, el eslogan estaba muy claro: LA EDUCACIÓN ES EL CAMINO. Desde nuestra comunidad educativa consideramos que la base para erradicar la violencia de género es la educación. Es importante que nuestro alumnado conviva bajo los lemas de igualdad, tolerancia y respeto, valorando con equidad y de manera positiva a la mujer como un miembro indispensable en nuestra sociedad.

En concreto, **Huellas Violetas por el 25N** trabaja desde dentro hacia fuera. Desde las diferentes clases explicamos en qué consiste la violencia de género y cómo detectar y ayudar a las mujeres víctimas de cualquier tipo de abuso. Como producto final, cada niña o niño realiza una huella, de color violeta, en una cartulina con frases positivas de apoyo o mensajes de denuncia. Parte de nuestro alumnado se organizó para hacer unos clips cortos con un mensaje final, y otros miembros de la comunidad educativa se sumaron a esta iniciativa, aportando sus mensajes por diferentes canales, que transferimos a cada huella a través de

códigos QR. Decidimos pegar esas huellas por toda la vía, en diferentes direcciones, formando varios caminos que desembocaron en una pancarta gigante en nuestro centro educativo, como un lugar seguro y de ayuda.

Nuestra intención ha sido siempre que el trabajo realizado no se quede dentro del cole, sino lanzar un mensaje que traspase las paredes del Calasanz e inunde las calles del barrio, llegando a toda la gente de nuestro entorno (figuras 3 y 4). Al trasladar los códigos QR a las huellas, se consigue detener a los transeúntes en mitad de la calle para ver y compartir dichos mensajes logrando un mayor alcance y repercusión social.² Por último, unimos todos esos clips en un vídeo final que subimos a nuestras redes sociales.

Figuras 3 y 4. Registro fotográfico de la experiencia



El proyecto **Mujeres del Calasanz** se desarrolló a partir de diferentes entrevistas a mujeres de nuestra comunidad educativa con el objetivo de conocerlas y ponerlas en valor. Conocer a esas mujeres que tenemos cerca, con las que convivimos. Antes de realizar las entrevistas, cada clase eligió una mujer que quería conocer. Para ello realizaron un listado con varias candidatas y luego hicieron una votación. Una vez elegida, en clase, se fueron preparando las preguntas para la entrevista con la finalidad de elaborar una biografía que se expondría en el *hall* del centro. Así se trabaja empoderando a todas las mujeres, sin ningún tipo de diferencia.

2. Videos de las experiencias. VIDEO-2023-11-23-14-20-47.mp4 y 25N_Calasanz.mp4

Figuras 5 y 6. Exposición historias de mujeres del centro



La respuesta de la comunidad educativa ha sido muy satisfactoria y los proyectos han tenido gran acogida por parte de las familias, alumnado, profesorado y resto de personas pertenecientes al centro. El alumnado ha participado activamente en ellas con una gran motivación e implicación. En el caso de los vídeos realizados para Huellas Violetas por el 25N, eran los propios niños y niñas los que se organizaban para ver qué decían y hacían, al igual que ellos y ellas decidían el mensaje que querían poner en las huellas. El momento de pegar las huellas en la calle fue una gran experiencia. Salían en pequeños grupos, con un profesor o profesora de referencia, y mientras todos trabajaban pegando huellas, la gente pasaba, preguntaba y miraba los QR con su móvil.

La acción **Mujeres del Calasanz** fue muy entrañable. Se creó un clima precioso en las clases durante las entrevistas, cargado de amor, respeto y admiración hacia esas mujeres que estaban abriéndose en canal, contando su experiencia de vida. Muchas alumnas y alumnos se quedaron impresionados con las dificultades vividas por muchas de ellas. Aplaudieron su valentía y expresaron lo que habían aprendido de ellas: «Muchas veces damos importancia a problemas que realmente no lo son». También muchas y muchos manifestaron que habían descubierto cosas muy interesantes sobre personas que están todos los días con ellos que no sabían, y que les sorprendía en positivo.

Las dificultades encontradas en la realización de las actividades hacen ver que aún queda mucho que trabajar en materia de

igualdad. Por ejemplo, quejas de algunas personas del barrio por poner huellas en las aceras o el comentario realizado por un grupo de obreros al alumnado que estaba grabando mensajes de apoyo y denuncia: «Muy bien lo de las mujeres, pero los hombres también son asesinados y nosotros no tenemos día del hombre».

Estas propuestas tienen una continuidad año tras año. Comenzamos hace unos siete cursos con propuestas más sencillas, y curso a curso vamos profundizando y dando una mayor visibilidad. La participación es cada vez más inclusiva y a gran escala. Este curso, hemos realizado una investigación sobre las mujeres asesinadas y nos hemos centrado en la violencia vicaria para montar una *performance* siguiendo el proyecto de la artista mexicana Elina Chauvet. Ha sido interesante ver cómo ha durado, trabajar el género está bien visto en el cole, lo que da fuerzas para seguir y mantener una línea continua de trabajo, reflexión y denuncia social.

El Prácticas, una apuesta por la diversidad

El Prácticas está enclavado en el corazón de la ciudad de Málaga. Pertenece a la red de edificios históricos denominados BIC, por lo que se reconoce su identidad en el legado patrimonial de más de cuatro siglos de historia. Sus distintos usos siempre han estado ligados a la educación, ha formado a maestros, maestras, marinos y artistas, y desde 1964 a niños y niñas de todas las partes del mundo, ya que contamos con 32 nacionalidades distintas. Nuestro centro es de compensatoria y comunidad de aprendizaje, por lo que mantenemos siempre atenta la mirada a la diversidad familiar, cultural y sexual con la que convivimos. Para ello hay que pararse a escuchar al alumnado trabajando codo a codo con las familias y voluntariado para favorecer en todo momento el éxito educativo. La escuela tiene que ser un lugar seguro que abrace, que ampare y que te quiera como tú eres para sentirte en paz, y que los niños y niñas puedan expresarse con libertad. Somos conscientes de las desigualdades que arrastramos históricamente entre hombres y mujeres tanto en nuestra sociedad (España) como fuera de la Unión Europea (especialmente donde no hay democracia). Por esto nos definimos como un colegio feminista, referente en el panorama educativo andaluz.

Todo comenzó en 2019, cuando llegó al centro el equipo directivo formado por Natalia Reina Girona (directora), M.^a Encarnación Aguilar Vera (jefa de estudios) y Ana Isabel González Hinojo (secretaria), y decidimos que la coeducación era una de nuestras formas de hacer y la igualdad una meta recogida en nuestro Proyecto Educativo. Para ir avanzando en esta dirección, es fundamental un liderazgo desde el equipo directivo. Es un camino que una vez que lo inicias no hay vuelta atrás, cuando te pones las gafas de la igualdad, ya todo lo analizas y no puedes dejar de ver todo lo que hay que hacer. La necesidad de poner el foco ahí se precipitó cuando se comenzó a valorar la opción a nivel administrativo de que las familias pudieran solicitar el Pin Parental (opción que permitiría a los tutores legales eximir a sus niños/as de la asistencia escolar en actividades donde la igualdad sea el eje principal); en ese momento decidimos que el tratamiento de la diversidad y de la igualdad tenían que ser nuestras señas de identidad. Nuestro proyecto educativo comienza así: «Somos un colegio feminista... proyecto educativo». En 2021 fuimos el primer Punto Violeta de Málaga, antes incluso que la Universidad. Esto nos hizo recibir por parte del Gabinete de Convivencia e Igualdad de la Delegación el reconocimiento Málaga Convive por la Igualdad. El feminismo enriquece al individuo y a la sociedad. Estamos convencidas de que los hombres necesitan expresar sus emociones y las mujeres romper techos de cristal sin ser juzgados/as, soñamos con que nuestros alumnos lleguen a ser personas libres sin estereotipos ni exigencias dadas por su sexo de nacimiento. Para ello programamos una serie de actuaciones anuales:

- Talleres semanales de gestión emocional (Educar para Ser quien quieras ser).
- Elección de la delegada y delegado de cada clase en el mes de octubre, encargados de asistir a las asambleas mensuales con la dirección del Prácticas.
- Tenemos al León y Leona de la biblioteca (aquellos que más libros consiguen devorar a lo largo del año).
- Adquisición de libros coeducativos para la biblioteca escolar.
- Existe un espacio de igualdad en la biblioteca escolar con libros especializados.
- Tertulias de obras clásicas semanales, teniendo en cuenta que la presencia de autoras sea similar al de autores.

- Las charlas educativas para las familias y la formación del equipo docente va también en esta línea.
- Asistencia al Congreso de Coeducación de la Junta de Andalucía.
- Participación en el Pacto de Estado contra la Violencia Machista.
- Talleres de ciberseguridad y prevención del ciberacoso y acoso escolar.
- Punto Violeta.
- Agenda escolar con código QR.
- Día contra la violencia machista 25N.
- Día de la mujer.
- Día de la mujer en la ciencia, etc.
- Proyecto Educar la Mirada. El arte con el Observatorio Palomar y el aula de Cine son claves también en el fin último de la igualdad. La igualdad a través del arte.
- Actividades de prevención de violencia sexual a la infancia con la asociación Redime, orientadas a toda la comunidad educativa.
- Participación en la red Andaluza Escuela Espacio de Paz; este curso hemos sido el colegio de primaria mejor valorado por la junta en Convivencia Plus de Andalucía.

Las mujeres del Prácticas y la Semana de la Diversidad Familiar y Sexual

Nuestro centro tiene historia, una historia de mujeres docentes que, en su época, fueron de alguna manera innovadoras, diferentes, feministas, singulares, estudiosas, pioneras; por lo tanto, también tenemos que ser fieles a la historia que nos precede en este centro. Esto lo estudiamos y empezamos a nombrar las aulas con nombres de mujeres ilustres que habían pasado por el centro formando parte de la vida del mismo: Suceso Luengo de la Figuera, Teresa Aspiazu y Paúl, M.^a Victoria Montiel Vargas y Amalia Fernández García. También contamos con el aula Victoria Kent Siano, que estudió magisterio en el cole. Con este proyecto fuimos a la universidad, lo expusimos y así, poco a poco, una acción fue llevando a otras, como la semana de la diversidad. Nues-

tra **Semana de la Diversidad Familiar y Sexual** (figura 7) es ya un referente, y en este curso cumplirá su IV año, formando parte del ADN de la comunidad del Prácticas. Cuenta con talleres orientados a toda la comunidad educativa. Surge en torno al día de la familia, pero la diversidad no es solo familiar, hay más tipos de diversidad. Nos preguntamos ¿por qué no abordamos todo esto? Nos planteamos, en esa semana, hablar de diversidad familiar y sexual, porque hay que nombrarlo, y hacemos actividades concretas durante todo el año. No entendemos este trabajo si se hace solo con el alumnado, sino que también hay que trabajar con la familia, hay que trabajar con el profesorado, porque el profesorado a lo mejor necesita formación también para sentirse seguro, con toda la comunidad. Si bien el primer año no se implicó todo el profesorado, por falta de seguridad, el curso pasado, después de tres semanas, ya todo el profesorado estaba comprometido. Intentamos que no sean actividades extras, sino que formen parte de la idiosincrasia del cole. Por ejemplo, si los lunes tenemos tertulias, las tertulias de esa semana están relacionadas con la diversidad. Para ello, y desde el cariño, nos acercamos al profesorado para ofrecerle libros y que elijan uno con el que se sientan cómodos, algo muy importante.

Figura 7. Programa completo

MAYO 2024		III SEMANA DIVERSIDAD SEXUAL Y FAMILIAR.
LUNES	13	<ul style="list-style-type: none"> RECEPCIÓN DEL PREMIO "IMPARNABLES CONTRA LA LGTBIFOBIA" CATEGORÍA EDUCACIÓN MAÑANA DE TERTULIAS DE LIBROS DIVERSOS. 1^{ER} EP APERTURA EXPOSICIÓN "MITOS HISTÓRICOS DEL DEPORTE LGTBIQ+" POR SERGIO PADIAL, COMISARIO, 15.30 INAUGURACIÓN SEMANA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y FAMILIAR. POR FRANCISCO CANTOS, CONCEJAL DERECHOS SOCIALES, IGUALDAD, DIVERSIDAD Y ACCESIBILIDAD CHARLA FAMILIAS, PROFESORADO Y AMIGOS "INFANCIA, AMORES Y EMOCIONES" POR MAITE H. SORIANO, PSICÓLOGA Y SEXÓLOGA, 16.00
MARTES	14	<ul style="list-style-type: none"> TALLER EMOCIONES Y ESCRITURA, "YO, SIMÓN, HOMO SAPIENS", POR ADRIÁN CONDE, ORIENTADOR EDUCATIVO, 4^{ER} EP 09.45 MAÑANA DE CUENTACUENTOS "CLARA TIENE SOMBRÍA DE CHICO", POR BARTOLOMÉ MESA, EP INAUGURACIÓN ESPACIO "DIVERSXX" DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR, POR NATALIA REINA, RESPONSABLE DE BIBLIOTECA.
MIÉRCOLES	15	<ul style="list-style-type: none"> POESÍAS DIVERSAS. 09.00 CLORIA FUERTES 1^{ER} EP / 10.00 GARCÍA LORCA, 3^{ER} EP POR FRANCISCO QUINTERO, POETA
JUEVES	16	<ul style="list-style-type: none"> CUENTACUENTOS "MI CUERPO ES MIO", 09.45 2^{ER} EP / 10.45 1^{ER} EP, 12.15 EIS, POR PAOLA MARTÍN, PEDAGOGA. TALLER "MI CUERPO CAMBIA, FÍSICA Y EMOCIONALMENTE", 12.15 5^{ER} EP / 13.00 6^{ER} EP, POR MONTSERRAT REYES, ENFERMERA. TALLER EXPRESIÓN ARTÍSTICA, POR EVELYNE RIGALDO, ARTISTA.
VIERNES	17	<ul style="list-style-type: none"> DESAYUNO EN FAMILIA "TALLER ARCORIS", 09.15 TALLER EMOCIONES Y ESCRITURA, "YO, SIMÓN, HOMO SAPIENS", 09.45 5^{ER} EP, POR ADRIÁN CONDE, ORIENTADOR EDUCATIVO. CUENTACUENTOS "MI CUERPO ES MIO", 10.45 EIS / 12.15 EIS, POR PAOLA MARTÍN, PEDAGOGA. TALLER EXPRESIÓN ARTÍSTICA, POR EVELYNE RIGALDO, ARTISTA. CLAUSURA POR FRANCISCO OJES, COORDINADOR DE DIVERSIDAD, CONSERJERÍA DE INCLUSIÓN SOCIAL, JUVENTUD, FAMILIAS E IGUALDAD, 3A.

Desde la biblioteca, se hizo un esfuerzo económico para comprar libros relacionados con la temática y crear una sección. Ahí tuvimos también dudas, por si era mejor que estuvieran por ahí y se los encontrarán. Dentro de esta semana, como la biblioteca está fuera, ponemos una sala con todos los libros expuestos, y agendamos la hora a la que va cada clase a dicha sala donde van a estar los libros, para que los niños y niñas los exploren y luego los puedan encontrar en la biblioteca. En los desayunos en familia, que entran dentro de nuestra rutina, se trabaja un tema relacionado con la diversidad. Si la enfermera de referencia tiene charlas con las familias, van en esa línea. Todo se relaciona, se conecta y así se fortalece el sentido del proyecto. También se hace partícipe a otras entidades, como el ayuntamiento, el ASFA La Palmera, la asociación de familias del centro y la red Imparables.

El año pasado centramos mucho la atención en la prevención del abuso sexual. Algunas familias, al escuchar «semana de diversidad sexual», creen que vamos a enseñar posturas al alumnado, cuando todo está adaptado a la edad que tienen nuestros niños y niñas. En infantil, a veces, trabajamos para saber decir no; la prevención, el concepto de que tu cuerpo es tuyo. Hablamos de feminismo porque está todo unido; hay temas donde la línea es muy fina. Nosotras nos definimos como feministas porque es lo que somos. Así que, cuando alguien viene al centro y no está de acuerdo con alguna de las actividades que se hacen, le decimos que está en nuestro proyecto educativo y nos amparamos en la ley que nos da sustento. La distinta legislación que hay, primero la Constitución, después la normativa a nivel nacional y también la de la Junta de Andalucía. Lo único que hacemos es ser fieles y cumplir nuestro trabajo; lo que dice la ley, nosotras lo cumplimos.

Red IMPARABLES, red de centros imparables contra la LGTBIfobia

El Prácticas N.º 1 es un colegio público cuyo fin no solo es proporcionar educación de máxima calidad, sino también ser referente en el tratamiento del bienestar del alumnado. Y esto no se consigue sin abordar, entre otros aspectos, la igualdad de género y la diversidad sexual. Para proyectar a nuestras niñas y niños

como ciudadanas/os libres, sanos, responsables, realizados, tolerantes y generosos, creemos necesario reconocer al patriarcado como una forma de ver el mundo recortada, limitada, desgastada, «como debe ser» o como «dictan las buenas costumbres», que se halla en las antípodas de un Prácticas que se reconoce feminista, que ve a la niñez como el lugar donde todo puede transformarse. Que alimenta el arcoíris, la diversidad y posibilita el desarrollo propio. Un colegio que se ocupa de prevenir la homofobia, transfobia y otras manifestaciones de odio contra las personas LGTBI o sus familiares y amigos.

Trabajamos a diario para que nuestro alumnado exprese su ser en plenitud y sin límites culturales, nacionales o estereotipados, para que en un futuro respeten cualquier condición. Iniciamos nuestra labor desde infantil y siempre nos apoyamos en la Constitución que, en su artículo 14, menciona que «somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». El Tribunal Constitucional estableció en 2006 que la orientación homosexual y/o bisexual está incluida en el supuesto de cualquier otra condición. En cuanto a identidad sexual, este mismo Tribunal incluyó la discriminación hacia los transexuales en 2012. Nuestras leyes nos amparan, pero somos conscientes que esto no es suficiente y que el camino no es fácil. Sufrimos una corriente conservadora que está haciendo aumentar año tras año los delitos de odio hacia la comunidad LGTBI, un odio cimentado sobre prejuicios que demonizan a las personas con orientación sexual o identidad de género no normativa y que se expresa desde edades muy tempranas. La evidencia es que parte del colectivo sigue recurriendo a la invisibilidad con todas las consecuencias que acarrea.

Nosotras comenzamos poco a poco, primero cambiamos los colores del logo (el gris se tornó arcoíris), compramos literatura de diversidad familiar y sexual, organizamos cuentacuentos, integramos dentro del horario el trabajo de emociones, incluimos en nuestros itinerarios lectores a Federico y a Gloria Fuertes o estudiamos la historia a través de mujeres como Victoria Kent, que tras estudiar magisterio en nuestro edificio fue la primera mujer directora general de prisiones durante la II República y que consiguió humanizar el sistema penitenciario; mujer lesbiana que hoy da nombre a nuestra sala de profesorado.

No vamos a esconder que elegir este camino supone obstáculos y que a veces toca ser un poco valiente para plasmar en un Proyecto Educativo la organización anual de la Semana de la Diversidad Sexual y Familiar (figura 8), con sesiones de formación dirigidas a familias, profesorado y alumnado de la mano de expertos/as, exposiciones, tertulias dialógicas, talleres artísticos, visionado de películas, certámenes de poesía, etc.

El contacto con la niñez recuerda a los docentes el niño, la niña o el niño que fue y hace que volvamos a diario al patio de nuestra infancia, que nos enfrentemos a antiguos sueños, a gigantescos monstruos, fantasías, anhelos olvidados y tomamos conciencia que cada vez que una niña trepa a un árbol o que cambia la cocineta por el fútbol, cada vez que un niño prefiere jugar a las muñecas o bailar en pleno siglo XXI, se libra una batalla parecida a la de hace 50 años. Y esto hace que acompañar a nuestro alumnado a ser quienes quieran ser merezca la pena y sea nuestra obligación.

En este tiempo hemos cosechado algunos reconocimientos, pero lo más importante es que estamos cada vez más convencidas de la necesidad de seguir por este camino, ya que los movimientos ultra que piensan que la igualdad es una ideología están a la orden del día. No podemos perder de vista que hay una corriente ultraconservadora que no mira los medios de información, todo es en internet a través de *fake news*, no se contrasta la información en periódicos. Esto no te hace inmune. Al contrario, porque cuando veíamos a los niños quitarse la pulsera porque le iban a decir «mariquita», se te revolvía el estómago. Este año la actividad se va a explicar desde la cercanía de la tutoría. Luego se dejarán las pulseras, quien quiera que la coja y quien no, no, lo cual también sirve para evaluar. Si de los que las han cogido, ves que al día siguiente la traen, forma parte de la evaluación. Y mientras que eso no se normalice, es señal de que sigue haciendo falta. Sin perder de vista el *bullying* que hay. En el momento actual, tan ultraconservador, tenemos que «ser» un aire de conocimiento, de normalización. ¿Cómo luchas ante eso? Igual hay familias que pueden decir «pues mi niño no va a venir esta semana», pero ya que este tema se trata todo el año, a lo mejor lo que tiene que hacer es cambiar de cole. Creemos que hay familias que nos han elegido por esto. Familias, a lo mejor, que son dos chicas, o que son dos chicos, o monoparentales, que nos eligen por esto. Las familias que creen en ello. Nosotras cumplimos la ley.

Figura 8. Programa Semana de la Diversidad

II Semana de la Diversidad Familiar y Sexual
Del 15 al 19 de mayo '23

LUNES 15 DE MAYO

INAUGURACIÓN de la Semana con la exposición "Diversidad en el Reino Animal"

TALLER Diversidad Afectivo-Sexual. SONRISA ANDALUZA
0945/1045 3º y 4º Primaria
Hablamos de Diversidad Afectivo Sexual: identidad, orientación, prejuicios, estereotipos, prevención LGTBI+ y promoción del respeto a la diversidad. De la mano de Laura Martínez y Cristina Almadrova.

TALLER "My Family Stone" para educación primaria.

FORMACIÓN AL PROFESORADO. 17:00 a 19:00 Concepto Clave sobre la Diversidad Afectivo-Sexual y de Género por **INSEREA ANDALUCÍA**.
Prevención y actuación frente a la Violencia hacia la Diversidad Afectivo-Sexual.
Impartido por **Carola González García**, experta en políticas y gestión de migraciones y asilo. Máster en Abogacía Asesoría Jurídica del área de diversidad y mujer en Insereia Andalucía.

MARTES 16 DE MAYO

CUENTOS PARA LA DIVERSIDAD
0945 2º 1045 1º "Ray y ray" de Linda de Haan y Steven Nijland.
12:15 11 13:00 11 11 "Raja" de Michael Hall.
De la mano de Elena Blanco Clares Orientadora Educativa del Programa Unidad de Acompañamiento (UAC Málaga Centro).

MIÉRCOLES 17 DE MAYO

TALLER "Acerca de papas para papas"
0945/1045 3º y 4º
1045/1145 3º y 4º
Hablamos de prevención del acoso escolar, inteligencia emocional, familias con niñas/os, LGTBI+, familias diversas.

Gonzalo Felle Jarama Educador y Presidente de la Federación Andaluza Acoro los siguientes talleres para profesorado/es, familias y alumnado. También impartir formación para agentes políticos y personal de Ayuntamientos y diputaciones.

POESÍA DIVERSA
0945 1º y 2º 1045 Infantil
De la mano de Francisco Quintanar, periodista y escritor. Anaga poeta.

JUEVES 18 DE MAYO

TALLER "Mi cuerpo cambia. Cambios físicos y emocionales"
0945 a 1045 3º Primaria
12:15 a 13:45 4º Primaria
De la mano de nuestra enfermera de referencia, **Miriam Reyes Revuelta** del Centro de Salud Perchel.

PROYECCIONES del corto "In a heart beat" y la película "Guillenne y los otros y la mamá".

VIERNES 19 DE MAYO

DESAYUNO EN FAMILIA: "Culturas de educación y Salud Sexual"
9:15 a 10:45
Autoestima, identidades, prevención de violencia, sexualidades, diversidad, cómo responder a los proyectos de la casa.
De la mano de **Marta El Soriano**, psicóloga, socióloga, agente formaciones a alumnado familias y profesorado.

CLASURA DEL ACTO por Ruth Sarralbe
Delegada territorial de Inclusión Social, Juventud, Familia e Igualdad.

Reflexiones finales

La diversidad no es una cuestión de efemérides, debe formar parte del proyecto de centro, pero también debe calar en los equipos; es un proceso lento y constante que necesita de una implicación personal importante.

Los contextos de los centros, en parte similares, muestran los distintos sentidos y significados que las propias familias atribuyen al género y la diversidad, mostrando grietas desde donde se puede seguir trabajando, pensando, resistiendo y aprendiendo.

Trabajar el género y la diversidad en la escuela como una dimensión transversal genera resistencias y nos muestra muchas veces una realidad social difícil, insegura, pero también es una forma de generar conciencia, inclusión, respeto por las diferencias del tipo que sean.

Referencias bibliográficas

- CEPR San José de Calasanz (2022). *I Certamen: Mujer Calasanz*. Guante Blanco Editorial.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.

Feminario de la Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda: experiencias educativas al calor del feminismo rural andaluz

M.^a DEL ROCÍO VALLEJO MELGAR
Universidad Rural Paulo Freire

El germen del Feminario de la Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda

La Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda (URPF) surge como un proyecto socioeducativo que tiene como objetivo la dignificación de un mundo rural vivo que abrace y conecte todas las realidades que lo conforman. A través de acciones educativas comunitarias pretende abordar las ruralidades diversas del Valle del Genal estableciendo diálogos entre la cultura campesina, históricamente presente en nuestros pueblos, mediante programas de investigación y transferencia y las actuales demandas formativas que proceden de una nueva cultura rural emprendedora (agricultura y ganadería ecológicas, turismo rural, artesanías, patrimonio histórico, cambio climático, dinamización, perspectiva de género, etc.).

Para incluir la perspectiva de género en este proyecto, valoramos la necesidad de visibilizar y analizar tres elementos fundamentales: el papel clave de las mujeres rurales en los procesos de enseñanza –aprendizaje en nuestros pueblos y en la transmisión de los saberes tradicionales fundamentales para la vida, que tienden a desaparecer con el paso del tiempo y los procesos de despoblación–; el análisis de cómo funciona el sistema patriarcal,

que lejos de estar ausente en nuestras comunidades rurales tiene múltiples manifestaciones y reproduce diversas violencias, y reflexionar acerca del feminismo como herramienta educativa para la equidad y la emancipación de las diversas mujeres rurales, así como para la resignificación de sus saberes.

En 2007, creamos el grupo de trabajo del Feminario de la URPF formado por un conjunto de personas con inquietudes feministas que formaban parte tanto del Centro de Desarrollo Rural de la Serranía de Ronda (CEDER de Ronda) como de la URPF. El Feminario es un espacio feminista que nace con tres objetivos fundamentales: capacitar a los miembros de la URPF para que adquieran una mirada feminista en el análisis de la realidad, desarrollar una perspectiva de género integral en la organización y consolidar un grupo de personas que aporten nuevos conocimientos y contenidos y permita valorar con una perspectiva de género los conocimientos antiguos.

En este ejercicio de colectivizar la mirada feminista, se ponen de manifiesto otras necesidades en común de las personas que formamos parte del Feminario. Por un lado, la necesidad de un espacio de formación feminista que no implique desplazarse a espacios urbanos en los que el conocimiento implica una perspectiva urbana desconectada de nuestras realidades, en definitiva, acercar los debates feministas a nuestra situación y nuestro territorio. Por otro lado, dinamizar a las mujeres de la comarca, implicarlas y que se sientan protagonistas de su propia vida y su proceso de enseñanza –aprendizaje y construcción de la teoría feminista desde nuestras necesidades como mujeres rurales, con unas identidades y realidades ligadas a un territorio y, en consecuencia, desde nuestros propios relatos–.

En los orígenes de la creación del Feminario se encuentran las investigaciones y reflexiones sobre la cultura campesina en la comarca de Ronda y la realidad de las mujeres rurales de Rocío Esclava Suárez, que fueron claves y que se sistematizaron por parte del colectivo en una colección de dos ediciones no venales llamada *Cuadernos de Feminismo Rural*, con las que os invitamos a seguir profundizando en la trayectoria del colectivo.

Los nutrientes del feminismo rural andaluz

Nuestra concepción del feminismo coincide con las principales reivindicaciones del mismo, pero estamos de acuerdo en que necesitamos un feminismo que dé respuestas a la situación de las mujeres en el mundo rural, ya que hay situaciones específicas que nos atraviesan y que compartimos las mujeres rurales. En este ejercicio, vemos esencial ir nutriéndonos de diferentes corrientes feministas y pedagógicas para que ese feminismo colectivo, que parte de nuestras necesidades, pueda brotar e impregne todas las acciones educativas que llevemos a cabo.

Desde el Feminario entendemos que las claves que establece el **ecofeminismo** están muy ligadas a los ejes de trabajo que se plantean desde nuestra concepción de feminismo rural.

En palabras de Yayo Herrero (2016), somos seres completamente ecodependientes e interdependientes. Ecodependientes porque todos los recursos y bienes que necesitamos para sobrevivir salen de la naturaleza, e interdependientes porque es imposible pensar la vida de un ser humano sin la ayuda de otro ser humano desde su nacimiento hasta su fallecimiento. Y tras estas certezas, el problema surge cuando los recursos naturales se agotan y/o no están disponibles para todos por igual o son origen de grandes conflictos.

En este sentido, naturaleza y cuidados se convierten en los dos grandes ejes de análisis en todas nuestras acciones educativas; una naturaleza que tiene límites y a la que no podemos seguir sometiendo a los intereses del crecimiento económico, ya que esto supondría el peor de los escenarios posibles que es el colapso y, por tanto, su desaparición, la desaparición de la vida. Y, por otro lado, unos cuidados invisibilizados, no valorados y que históricamente han realizado las mujeres rurales.

Nuestra concepción del feminismo también es una concepción popular e inclusiva de las diversas realidades del mundo rural. Entendemos que para abordar el conocimiento y la construcción de proyectos alternativos al capitalismo y al patriarcado debemos contar con la organización y la participación de todos y todas. Esto nos permite compartir experiencias y variables interseccionales y enriquecer nuestro conocimiento y ese diálogo al que apelamos entre los saberes tradicionales y las nuevas realidades.

Los **feminismos populares** nos acompañan visibilizando la importancia y el valor de las prácticas de las mujeres frente a la mera producción teórica o la simple concepción de ser feministas. Creemos en un feminismo aterrizado en la acción, hecho desde los pueblos para los pueblos y que la acción más que la teoría que se pueda derivar, sirva de herramienta de aprendizaje, análisis y transformación social de las diversas opresiones que vivimos, ya no solo como mujeres ni como feministas, sino como parte de un territorio y una colectividad en la que todos los actores sociales son claves en esta transformación; para la creación de alternativas de futuro que posibiliten un mundo rural vivo y que, para ello, se tengan en cuenta las diversas urgencias que necesitan ser atendidas desde nuestro territorio, tales como la crisis climática, la pérdida de biodiversidad, la pérdida de población, la colonización de saberes y la pérdida de identidad, entre otras.

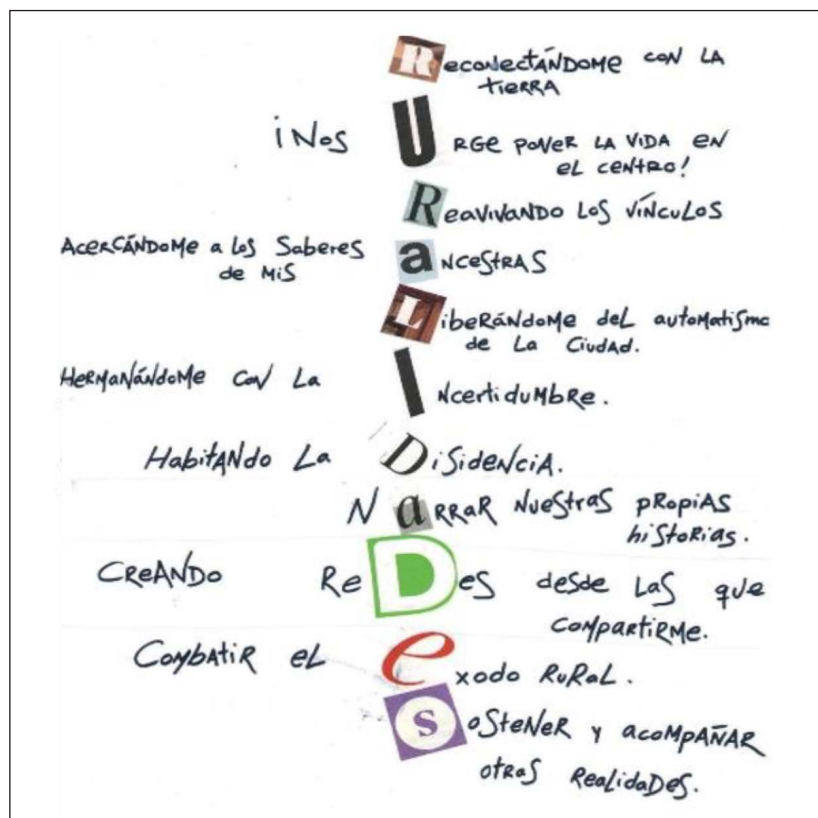
Los **feminismos descoloniales** nos hacen entender que las narrativas propias de las mujeres rurales son fundamentales en la transmisión del conocimiento, un conocimiento libre de sesgos y justo con nuestras propias historias. Reapropiarnos de nuestras historias y raíces nos permite hacer un análisis crítico del poder hegemónico, del colonialismo de los pueblos de Andalucía y qué efectos han tenido en nuestras vidas y nuestros cuerpos, desde hacernos sentir que el progreso se encuentra en otros territorios y expulsarnos de ellos, hasta invisibilizar nuestra forma de comunicarnos o no valorar nuestra cultura andaluza.

Otro aporte importante a nuestra concepción de feminismo rural andaluz es la **agroecología feminista**. Las prácticas campesinas de producción de alimentos más tradicionales estaban ligadas a una forma de consumo que incluye productos de temporada, locales y cercanos, la elaboración de conservas, el secado de hortalizas y plantas comestibles, etc. Estas formas de hacer han ido desapareciendo y hoy día vivimos en un sistema agroalimentario globalizado en el que las formas de producción agrícola y ganadera, así como el consumo de alimentos, no contienen la calidad nutricional que debieran; favorecen a las grandes industrias y no al pequeño campesinado; provocan problemas de salud por el uso de agrotóxicos; abusa de los combustibles fósiles; destruyen la pequeña actividad campesina que daba cierta economía y autonomía a nuestros pueblos, y acaban desprestigian-do todo un saber acumulado a lo largo de los siglos, útil para la

vida sostenible. Por ello, entendemos que la agroecología feminista es una alternativa a este modelo, porque además de un modelo de producción de alimentos saludables y ecológicos, supone cuestionar el trabajo que realizan las mujeres rurales tanto en el campo como en casa, quién tiene la titularidad de las tierras y de las empresas familiares en nuestros pueblos y la desigual distribución de las cargas de trabajo entre hombres y mujeres.

La **pedagogía crítica**, inspirada en la filosofía educadora de Paulo Freire, también tiene un papel fundamental a la hora de desarrollar nuestras dinamizaciones y acciones educativas. Entendemos que el feminismo rural andaluz es una práctica de la libertad, que reconoce las diversas opresiones de las mujeres rurales y que tiene una gran capacidad de transformación social.

Figura 1. Cartel de concienciación



De los primeros brotes a los árboles: experiencias educativas

Foros feministas rurales

Unas de las acciones educativas, a nuestro parecer, más importantes son los Foros Feministas Rurales. Con ellos tratamos, por un lado, de traer a nuestro territorio el discurso y la práctica feminista que se está construyendo a nivel global, generando así nuevos aprendizajes y visiones. Y, por otra, es una forma de visibilizar ante otros movimientos feministas la realidad rural que vivimos las mujeres.

Un recorrido por las temáticas de los distintos foros feministas puede reflejar las preocupaciones y los aspectos que vamos incorporando a nuestra actividad en el territorio en relación al feminismo: mujeres rurales y la economía feminista, pues trabajamos por poner la economía al servicio de las personas, con una lógica que contemple los cuidados; mujeres rurales y ecofeminismo, entendiendo que el sistema económico, igual que abusa de los bienes naturales, abusa del trabajo de las mujeres, y desde estos parámetros analizamos nuestras realidades; mujeres rurales y salud, partiendo de un concepto de salud basado en el cuidado y en la calidad de vida; mujeres rurales y soberanía alimentaria, es uno de nuestros signos de identidad, dos luchas que van unidas, o mujeres rurales y movimientos sociales, pues consideramos que, al igual que lo hacemos nosotras, la mirada feminista ha de incorporarse en los movimientos a los que se pertenece para generar verdaderos procesos de transformación social.

En el Feminario, durante todo un año trabajamos una temática, después de haberla elegido, consensuado y argumentado. Tras ello, intercambiamos materiales, lecturas y experiencias con relación al tema y buscamos y contactamos con personas que sean referencias estatales en el campo elegido. Cada año lo hacemos en un pueblo diferente de nuestra comarca y creamos un espacio durante un finde de semana de encuentros, aprendizajes y compartires entre colectivos fundamentalmente de mujeres, aunque es un espacio mixto. Normalmente los espacios que proponemos dentro de los Foros son documentales, ponencias de

referencia, mesas de experiencias, talleres sobre el tema y una representación teatral para cerrar.

Con los Foros conseguimos entre todas acercar al medio rural temáticas y perspectivas que se están reflexionando en diferentes colectivos y espacios, facilitamos intercambios de experiencias de mujeres de todo el territorio estatal, sensibilizamos sobre temas fundamentales para avanzar en nuestros pueblos y acercamos el mundo rural y el mundo urbano.

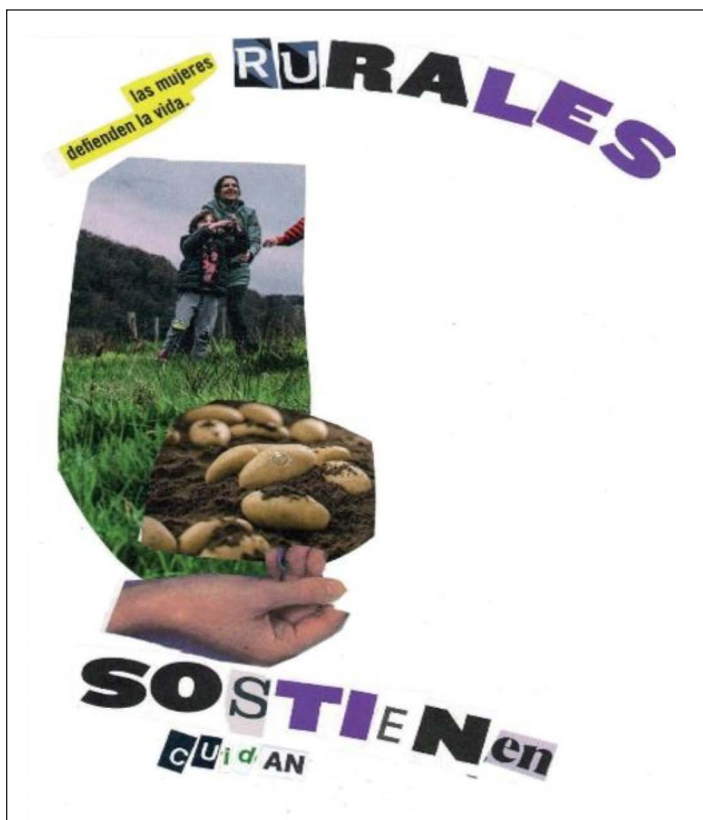
Talleres de poderío emocional

Entendemos la educación emocional básica dentro de nuestras acciones educativas, pues nos preocupa que mujeres y hombres seamos educados emocionalmente de formas diferentes y que esto provoque posiciones de desigualdad que nos hagan afrontar la vida de forma que las mujeres tendamos a una situación de inferioridad emocional, a vivir desde la carga que nos generan los cuidados y no desde el goce de generar espacios propios para expresarnos y compartir.

Por ello realizamos una serie de sesiones con las trabajadoras de la URPF, componentes del Feminario y las mujeres de nuestros pueblos. Estos espacios de aprendizaje colectivo y compartido tienen el objetivo de trabajar el empoderamiento a través del análisis y la conexión entre lo que nos sucede con las claves sociales y políticas que nos han mediatizado a lo largo de nuestra vida. Esta formación genera herramientas para las personas de nuestra entidad y a su vez procesos de empoderamiento profesionales para el trabajo con los diversos colectivos en los territorios. Pero también nos permite generar herramientas para analizar nuestra forma de vernos y querernos, tratando de identificar los elementos, tanto personales como sociales, que van definiendo y/o condicionando nuestro poderío o fuerza personal y emocional.

En definitiva, son espacios que nos permiten reconocer y poner en valor el inmenso poderío o fuerza que todas las mujeres rurales tenemos, más que empoderarnos desde el sentido más paternalista.

Figura 2. Cartel de concienciación II



Talleres de recuperación de saberes tradicionales

Otra de las acciones destacadas consiste en compartir saberes tradicionales que han estado presentes en nuestros pueblos y que han sido claves en la conservación de nuestro territorio. Hemos organizado paseos para la recolección e identificación de variedades locales de plantas con el objetivo de poner todo este conocimiento a nuestra disposición y aprovecharlo para generar bienestar tanto físico como psicológico.

También hemos realizado talleres de cestería. La elaboración de cestas está basada también en un conocimiento tradicional, local, sostenible y amable con el medio que nos rodea. Estos talleres los iniciamos con una experta que desarrolló el primero de

ellos y, con sus pautas y un poco de investigación, nosotras mismas desarrollamos los siguientes.

Otros de los talleres destacados son los de preparación de jabones caseros, con productos naturales que nos ayudan a proteger el medio ambiente, como el aceite de oliva, junto con plantas amables de nuestro entorno. Es motivador retomar este tipo de tradiciones, incorporar conocimientos nuevos, crear nuestros propios recursos, reutilizar nuestros desechos para dar un nuevo uso y evitar contaminar nuestros pueblos.

Grupo de mujeres Recetario Tradicional

Otra de las acciones destacadas es el recetario tradicional *Comer requetebién*, cocina popular de Jubrique.¹ En esta ocasión, con el apoyo y dinamización de compañeras del Feminario, se creó un grupo de investigación de mujeres de Jubrique que, reflexionando y pensando en la importancia de la cultura alimentaria local, aborda cuestiones como la cocina más tradicional de Jubrique, sus variantes, sus ingredientes y de dónde procedían o quién los elaboraba. La búsqueda de respuestas a estas cuestiones les introdujo en los cambios culturales producidos debido a la evolución de las formas de consumo que se experimentan en la actualidad, y de ahí nace un recetario tradicional local con alimentos y recetas de temporada.

Es un trabajo de investigación y de recuperación de saberes tradicionales, pero a la vez supone una herramienta clave a la hora de reapropiarnos de la toma de decisiones en cuanto a nuestra alimentación y evitar que la mayoría las tomen las grandes empresas que hacen negocio con nuestros alimentos. Además, generan conocimientos que, compartidos con la comunidad educativa, fomentan una educación rural que incluye la sabiduría que atesora nuestro territorio y pone en valor nuestras realidades.

1. Del ruralzine *Lo rural tiene castaña*. Este ruralzine es un trabajo colaborativo que se elaboró en el taller «El fanzine como herramienta para la emancipación» inserto en el XI Foro Feminista Rural Rocío Eslava Suárez (2021) celebrado en Jubrique, y cuyo tema versaba sobre el simbolismo y representación de la ruralidad.

Referencias bibliográficas

Herrero, Y. (2016). Economía feminista y economía ecológica, el diálogo necesario y urgente. *Revista de economía crítica*, (22), 144-161.

Género, educación y narrativas. Mirar hacia atrás para seguir caminando

VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ
ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ
Universidad de Málaga

Introducción

El capítulo que se presenta recupera la experiencia de un proyecto de investigación con perspectiva de género que se mantuvo durante dos cursos académicos, entre los años 2021 y 2023, en el que se propusieron diferentes acciones en la Facultad de Ciencias de la Educación.

El proyecto, denominado Género, Educación y Narrativa Transmedia¹ y financiado por el Área de Igualdad de la Universidad de Málaga, fue desarrollado por un grupo de ocho profesoras de diferentes áreas de conocimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación. Su desarrollo ha estado abierto a la comunidad universitaria a través de las redes sociales y la difusión por los canales de la Universidad. Tanto las acciones como la filosofía del proyecto fueron implementadas a nivel de asignaturas, a nivel de Facultad y en colaboración con otras instituciones fuera de la Universidad (asociaciones, instituciones educativas, etc.)

El capítulo se organiza en tres apartados: en primer lugar, se recupera el origen de la propuesta y las condiciones de contexto en el que emerge; en segundo lugar, se van presentando las distintas acciones, el sentido de las mismas y el marco en el que fueron desarrolladas, para, finalmente, cerrar con un apartado

1. <https://proyecto-genero-educacion-y-narrativa-tansmedia.jimdosite.com/>

de reflexiones sobre lo aprendido, las posibilidades y dificultades en el contexto universitario.

¿Cómo surge el proyecto?

Este proyecto surge de la preocupación de un equipo docente interdisciplinar (Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica de la Expresión Corporal y Didáctica de la Matemática) e interdepartamental ante las dificultades observadas para incorporar la perspectiva de género y feminista en las aulas universitarias, concretamente en la formación inicial de maestras y maestros en Educación Infantil y Primaria y estudiantes del Máster de profesorado en ESO y Bachillerato. La cotidianidad del aula universitaria nos ha permitido vivir y sentir las tensiones que se generan cuando se habla de determinados temas o cuando se debaten situaciones de desigualdad de las mujeres, de discriminación laboral, física, diferencias en las profesiones o posibilidades para hombres y mujeres. Expresiones reiteradas sobre la fuerza de los hombres y las mujeres en las profesiones, los salarios de deportistas o el miedo de las mujeres en escenarios y contextos donde los hombres no lo perciben o no supondría un problema. Estas señales nos han llevado a intentar generar espacios de diálogo, de discusión, de visibilización y de poder compartir entre alumnos, alumnas, profesorado realidades diversas. Los y las futuras formadoras que pueden abrir otros debates entre niños, niñas, familias y profesorado, se están configurando en la universidad, y es responsabilidad de la institución y de todos los agentes que forman parte de la misma no mirar para otro lado, dar cabida en el currículum a las cuestiones de género y potenciar una actitud de atención y resistencia a todo lo que sucede en el día a día (Ascencio Cortés, Anabalón Anabalón y Vega-Román, 2025).

El siglo XXI se caracteriza por grandes paradojas y discursos donde el papel de la mujer parece haber avanzado y haber roto muchos techos y prohibiciones en unos ámbitos, pero en otros aún seguimos en los márgenes, invisibilizadas e incluso en situaciones de vulnerabilidad. Los datos que encontramos en el diagnóstico realizado en el III (2019-2022) y IV (2023-2026) Plan de

Igualdad de la Universidad de Málaga² ponen de relieve, en datos globales, las brechas de desigualdad, donde las mujeres tienen mayores cargas personales y laborales para «llegar», para equipararse o para ganar espacios. En este sentido, y atendiendo a diversas investigaciones, artículos y referentes teóricos nacionales e internacionales, como Nancy Fraser (2015), Ana de Miguel y Celia Amorós (2019), Marina Subirats (2022), Rosa Cobo (2011), Rita Segato (2016), Judith Butler (2023), Lucas Platero (2015), Sara Ahmed (2018), etc., la educación juega un papel vital en los procesos de visibilización y concienciación de las desigualdades de género, siempre y cuando se revisen los modelos patriarcales internalizados por hombres y mujeres, niños, niñas y jóvenes. Estos modelos, muchas veces sutiles e implícitos, requieren un gran trabajo de deconstrucción y de generación de alternativas para poder construir otras formas de estar, ser y actuar en la sociedad y en los centros educativos desde la primaria a la educación superior (Rivas y Leite, 2009; Ascencio Cortés, Anabalón Anabalón y Vega Román, 2025). La igualdad de género y la lucha contra la violencia machista en cualquiera de sus manifestaciones requiere de un activismo comprometido, creativo y solidario en el que se amplíe en todas las direcciones, es decir, entre el profesorado, estudiantes, personal de administración y servicio de la universidad, así como en el trabajo colaborativo y dialógico con la sociedad local y global en el territorio y en las redes sociales.

En la formación de profesionales de la educación resulta imprescindible formar desde esta mirada, visibilizar cómo la escuela, al igual que otras instituciones socioeducativas, ha ido perpetuando estas desigualdades, así como las redes sociales y espacios de ciudadanía. Cómo la historia, el arte, la literatura o cualquier otra disciplina han invisibilizado mujeres y siguen haciéndolo (Triviño y Vaquero, 2020; Triviño, 2022; Martagón et al., 2021). Nos preocupa continuar educando en roles cerrados estigmatizados, y no valorar las diferencias sea cual sea su naturaleza, ni la perspectiva interseccional y decolonial (Pons, 2019), ni la cultura y experiencias de las y los jóvenes para ir

2. https://www.uma.es/media/files/DIAGNOSTICO_Y_PLAN_IGUALDAD_DEFINITIVO_POSTAPROBACION_CG.pdf

https://www.uma.es/media/files/IV_diagnostico_y_plan_para_Consejo_de_Gobierno_LXfZAfj.pdf

<https://www.uma.es/unidad-de-igualdad/info/103966/planes-de-igualdad-de-la-uma/>

desvelando modelos sociales y relaciones machistas que se siguen reproduciendo.

Acciones y marcos de sentido

Desde el diseño de la propuesta, antes de presentar el proyecto en la convocatoria, quisimos establecer unas pautas que orientasen las actividades o acciones para desarrollar durante el tiempo que perdurase el proyecto. Las profesoras que lo ideamos, durante un primer encuentro previo, pusimos en común ideas y opciones que fuesen coherentes y sustentasen los objetivos marcados.

Una de las cuestiones fundamentales era que, más allá de ser actividades sueltas, formasen parte de una acción plural, colectiva y abierta a toda la comunidad educativa, desde la Facultad de Educación hasta algunos centros escolares con los que teníamos ciertos vínculos anteriores.

Sentimos la necesidad de no cerrar excesivamente la definición de cada una de las acciones para que pudiésemos ir realizando los ajustes necesarios y adaptarlas a las personas que quisieran participar. Como ya se ha mencionado, las actividades estarían abiertas a la participación de toda persona que formase parte de la comunidad educativa, por lo tanto, teníamos que asegurarnos de que las condiciones de las propuestas lo facilitasen.

Durante los dos cursos que ha durado este proyecto, se han desarrollado 12 acciones, de las cuales cinco tuvieron lugar de marzo a octubre de 2021, y las otras siete desde marzo de 2022 hasta noviembre de 2023³.

Las mujeres en la educación, lectura transmedia libre

Iniciamos las acciones del proyecto proponiendo un espacio en el que realizar, de manera colectiva, una lectura transmedia libre. Coincidiendo con el día reivindicativo de la mujer trabajadora (8 de marzo), quisimos realizar nuestra aportación invitando a la comunidad educativa universitaria, y cualquier persona

3. Todas las acciones fueron recogidas y publicitadas en la web del proyecto <https://proyecto-genero-educacion-y-narrativa-tansmedia.jimdosite.com/>

que quisiera participar, a expresar y expresarse uniéndose a esta acción de formato libre. Contamos con enriquecedoras lecturas, producciones artísticas y musicales, y conocimos mujeres extraordinarias que desde diferentes ámbitos hicieron aportaciones para crear conciencia de género.

En el siguiente año decidimos replicar la acción, pero esta vez durante todo el mes de marzo; de esta forma, las profesoras fuimos organizando y participando junto con el alumnado universitario en diversos momentos y espacios abiertos a disposición de las personas participantes. En algunos casos propusimos lecturas al alumnado que le permitiese mirar la organización escolar, la escuela, las relaciones y vínculos de una mirada de género crítica (Calvo y Rodríguez, 2012; Subirats, 2022).

Espacios de diálogo, aprendiendo desde la diversidad

A través de distintas propuestas, compartimos espacio (virtual y presencial) con alumnado y compañeras docentes en el que, a través de temáticas concretas siempre vinculadas con el género, pudimos intercambiar impresiones y reflexiones. El diálogo es una herramienta política y social que nos permite encontrarnos, conocernos y compartir desde la horizontalidad y la igualdad (Leite Méndez, 2021). Fuimos muy afortunadas por contar con dos profesionales que nos ofrecieron una visión teórica-política y experiencial desde sus campos de trabajo.

En el seminario Destapando el currículum oculto con perspectiva de género, analizamos, de la mano de Laura Álvaro Andaluz, qué hay detrás del currículum escolar desde la perspectiva de género. La presentación que compartió con las personas participantes fue un punto de partida para el intercambio de ideas, experiencias y cuestiones vinculadas con la manera de desarrollar el currículum en los diferentes niveles educativos y lo que hay detrás de cada decisión impuesta desde una burocracia que no es inocente.

Por otro lado, la profesora Roselia Vázquez compartió un emotivo conversatorio en el que presentó la experiencia de Educación Comunitaria Chontal, con los retos y alcances en el desarrollo de procesos comunitarios para la construcción de materiales en lenguas indígenas originarias destinados al fortalecimiento y revitalización de sus lenguas, desarrollada en Oaxaca (México).

A través de sus palabras, experiencias e imágenes, pudimos aprender otras formas de construir y avanzar en el conocimiento, reconociendo el valor de los rasgos y características propias, heredadas de nuestras ancestras, y cómo se puede abordar desde el trabajo universitario para su visibilización, desarrollo y divulgación.

En tercer lugar, pudimos formar parte de una tertulia muy interesante, en la que participó alumnado de nuestras propias asignaturas, sobre los contenidos digitales, cuáles son los más demandados y cómo muestran los diferentes roles de género. Intentamos conocer cuál es su influencia en la manera de entender el mundo y nuestro papel en él. Para ello contamos con diferentes imágenes de series de televisión, programas y vídeos musicales como disparadores de sensaciones, emociones y pensamientos que pudieron ser compartidos y debatidos por las personas participantes.

Como aprendizaje de esta acción, nos dimos cuenta de la importancia de elegir un lugar que cuidase y fuera un espacio seguro para estudiantes y docentes donde, desde una estructura adecuada, se facilite la circulación de la palabra.

Producciones colaborativas

Entendemos que el trabajo de GentUMA va mucho más allá de las instancias o espacios universitarios y lo que en ellos se crea, gestiona y analiza de manera crítica. Por lo tanto, siempre se ha tenido una mirada externa hacia otras actividades relevantes desarrolladas en espacios educativos de diversos niveles y cuyo valor lo hace meritorio de difusión y reconocimiento por toda la comunidad educativa.

En este sentido, dentro de las actividades del proyecto, hemos podido contar con tres eventos de presentación artística-educativa por parte de alumnado y profesorado de centros escolares de primaria y secundaria.

Fuimos testigos del estreno de los videoclips *Del Videotrap al Coedutrap*, producidos por el alumnado y profesorado del IES Los Manantiales en el marco del Proyecto de Innovación Educativa PIE 19-210 (Alfabetización Audiovisual, Acción Performativa y Ciudadanía Empoderada desde una perspectiva de Género). En esta ocasión contamos con la participación de los profesores Ricardo García y Álvaro Trella, que acompañaron el proceso de

creación de los videoclips presentados. Pudimos comprobar cómo estudiantes de instituto reconocen y trabajan desde sus propios gustos musicales para transformar una producción sexista en una oportunidad de dar voz y ritmo a otros valores más en línea con una visión feminista.

Gracias al equipo docente del CEIP Ntra. Sra. de Gracia, y en colaboración con el Proyecto de Coordinación de las Enseñanzas Voluntariado y Universidad, pudimos asistir a la presentación, por parte del alumnado del centro, de dos obras teatrales tituladas «No apartes la mirada. Actúa. Vive» y «Lo que no puede el poder». De nuevo, un centro comprometido que actúa a través de actividades artísticas con sus estudiantes para crear conciencia desde edades tempranas sobre la necesidad de involucrarse en una realidad contextual violenta para poder transformarla.

Siguiendo con los centros de primaria, desde el CEIP La Parra (Almáchar) vinieron a la Facultad de Educación para compartir, en dos sesiones, una iniciativa con la que pretenden reconocer la obra y el compromiso social de la escritora madrileña Almudena Grandes, a través de un trabajo compartido entre su centro y la comunidad. En su obra *Como la luz de un sueño. Pueblo pequeño, Educación grande*, pudimos emocionarnos conociendo el proceso creativo que nos dejó con la sensación de que la acción conjunta comunitaria multiplica su potencia para asumir los mayores retos.

Seminario permanente bell hooks

Durante los dos cursos que permaneció activo el proyecto, pudimos desarrollar cuatro seminarios (figura 1) en torno a las ideas y diferentes obras de la autora bell hooks (hooks, 2017; 2020; 2021a; 2021b; 2022; 2024). Los seminarios presenciales fueron abiertos a toda la comunidad educativa y contamos con profesorado de varias facultades y alumnado de distintas titulaciones de la Facultad de Educación. Esto amplificó el alcance y nos ofreció una gran diversidad de interpretaciones sobre las palabras de la autora, poniendo énfasis, en las últimas sesiones, en la necesidad de trascender la palabra y dar paso a la acción.

Pudimos recopilar algunos de los fragmentos que identificamos como más cercanos a la realidad actual de la vida universitaria, comprobando la contemporaneidad de las palabras e ideas de la autora, que nos permitió pensar el feminismo en la acade-

mia y (pensarnos a nosotras en ella) desde una mirada crítica interseccional.

Si bien los encuentros no tuvieron un gran seguimiento por el alumnado y el profesorado, el ambiente cálido e íntimo que se generó en cada uno de ellos permitió el intercambio pausado de pensares y sentires que sin duda acompañó a las personas participantes más allá del tiempo estipulado para el seminario.

Debido a esto, parte del equipo del proyecto decidimos mantener estos encuentros dando lugar a dos nuevas tertulias, con la intención de crear un seminario permanente que nos permitiese profundizar(nos) a nivel teórico, pero también en la acción, a través del sendero que nos marca la autora.

Figura 1. Collage de carteles de difusión de los seminarios



Y ahora... un nuevo proyecto

Poder transitar desde el proyecto Género, Educación y Narrativa Transmedia hacia el proyecto de Aula Feminista nos permitió mantener la dinámica de encuentros y acciones que habíamos iniciado dos cursos atrás. De hecho, la presentación del nuevo proyecto fue solo el inicio de otras actividades desarrolladas en la misma línea que las anteriores (Leite, Triviño y Martagón, 2023).

Para poder hacer partícipe al alumnado, pudimos contar con un espacio en la Semana 0 de presentación a estudiantes de primer curso, con una propuesta elaborada por otro grupo de estudiantes del curso anterior. Pudimos proponer, a través del taller Igualdad y Educación, una versión feminista del juego de la oca. Esta actividad nos ofreció una manera de acercarnos a nuestras y nuestros estudiantes, posibilitando ampliar la mirada y cuestionar certezas para coconstruir nuevos significados.

Por último, pudimos acoger el Foro Euromed de Mujeres. Violencia digital contra mujeres y niñas: estudios de caso y prevención, donde pudimos asistir, de la mano de sus participantes, a la Conferencia Internacional sobre violencia digital organizada por Intercultural Life, Mujeres Supervivientes de Violencia de Género, Free Sight y el Grupo de Investigación Procie.

Sin duda, un cierre de lo más acertado que engloba las preocupaciones, indagación y acciones de mujeres e instituciones comprometidas en un trabajo común por y para la transformación de un contexto cada vez más sexista y violento, hacia el desarrollo de lugares comprometidos de cooperación feminista.

Reflexiones para avanzar

Una pregunta nos acompañó y nos acompaña, ¿cómo trabajar la perspectiva de género en la universidad? Cuando hemos detectado malestar y tensión al hablar de género, feminismos, diferencias, creemos que del recorrido vivido el planteamiento es justamente ¿por qué molesta hablar de género?; pregunta que nos enfrenta directamente con el corazón del problema. Constituye un riesgo partir de esa pregunta, pero también constituye una posibilidad de diálogo abierto, honesto y realista.

La posibilidad de generar distintos espacios de expresión, variados, diversos, con múltiples formatos, es un camino que abre, que libera y que nos lleva a una soberanía expresiva (Leite, Rivas y Calvo, 2023) para avanzar en un proceso de diálogo crítico que reconoce y parte de la realidad vivida y sentida por el alumnado, profesorado y colectivos sociales.

Tal vez sea importante no perder de vista algunas cuestiones intergeneracionales, en concreto, la forma de leer, interpretar y vivir la realidad. La experiencia de cada uno y cada una, la historia de cada uno y cada una, es singular, única, aunque se enmarque en un contexto social, político, económico, social y cultural colectivo. La perspectiva de género es una trama compleja que hay que develar desde la experiencia individual y colectiva.

Que el proyecto haya sido diseñado y desarrollado por profesoras de distintas áreas y departamentos, así como las diferencias y el contraste de ideas, contextos y propuestas de un grupo tan diverso, ha sido, a la vez, un reto y una oportunidad única de diálogo y entendimiento, donde cada intercambio se ha materializado en acciones que compartir. Sin unanimidad, pero siempre buscando el consenso, hemos aprendido en este camino la riqueza de conocer y poder incluir la mirada de quienes nos acompañan sin perder nuestra idiosincrasia e identidad. El trabajo resultante de este diálogo es un importante aporte a las propuestas, ideas y formas de trabajar, si bien no resulta sencillo abrazar las diferencias para dibujar y transitar un camino común.

No podemos obviar la necesidad de involucrar al alumnado en estos proyectos, no solo como participantes de las acciones y actividades propuestas, sino también como voz para tener en cuenta durante el proceso de diseño del mismo. Todo ello con la intención de ser capaces de crear un espacio seguro en el que puedan expresar sus preocupaciones, dudas o incertidumbres respecto a una temática tan sensible como la que nos ocupa, y tomando en consideración estas cuestiones, plantear de nuevo juntas la manera más adecuada de abordarlas. Como dice bell hooks, «más que nunca, el estudiantado y profesorado tenemos que comprender plenamente las diferencias de nacionalidad, raza, sexo, clase social y sexualidad si queremos crear formas de pensamiento que refuercen la educación como práctica de la libertad» (2022, p. 138).

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Edicions Bellaterra.
- Amorós, C. y De Miguel, A. (2019). *Teoría Feminista. De los debates sobre el género al Multiculturalismo*. Lince Ediciones.
- Ascencio Cortés, M. S., Anabalón Anabalón, Y. y Vega Román E. (2025). ¿Cambio institucional de género en Educación Superior? Resistencias y perspectivas desde una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Fuentes*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26525>
- Butler, J. (2023). *El género en disputa*. Paidós.
- Calvo Salvador, A. y Rodríguez Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. El estado de la cuestión en España. *Educación XX1*, 15(1), 43-60.
- Cobo Bedía, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual*. Libros La Catarata.
- Frazer, N. (2015). *Fortunas del Feminismo*. Traficantes de sueños.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consonni.
- hooks, b. (2021a). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2021b). *AFÁN. Raza, género y política cultural*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde.
- hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra Edicions.
- Leite Méndez, A. E. (4 de noviembre de 2021). Dialogicidad y sentidos de la formación: ¿Es posible otro diálogo? *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/11/04/dialogicidad-y-sentidos-de-la-formacion-es-posible-otro-dialogo/>
- Leite, A. E., Rivas, J. I. y Calvo, G. (15 de febrero de 2023). Soberanía expresiva para pensar el sentido de la escuela y la formación docente. *Blog Reuníd*. <https://reunid.eu/2023/02/15/soberania-expresiva-para-pensar-el-sentido-de-la-escuela-y-la-formacion-docente/#comments>
- Leite Méndez, A. E., Triviño Cabrera L. y Martagón Vázquez, V. (2023). Aula Feminista: un proyecto de investigación para la formación y conciencia feministas del futuro profesorado. En E. Aguilar-Mediavilla, J. Vidal Conti, M.ª del Mar Vanrell Bosch, M. Valera Pozo y M. Salmerón Galiana (eds.) *Libro de resúmenes de trabajos a IRED'23. III Conferencia internacional de investigación y V Jornadas de investigación e inno-*

- vación educativa* (pp. 36-38). Instituto de Recerca i Innovació Educativa (IRIE).
- Martagón Vázquez, V., Calvo León, P., Vaquero Cañestro, M. C., Márquez García, M. J., Triviño Cabrera, L. y Leite Méndez, A. E. (2021). Géneros, Educación y Narrativa Transmedia: deconstruyendo mitos y estereotipos; construyendo relaciones afectivas en igualdad en la universidad. En L. Álvaro Andaluz y C. Hamodi Galán (coords.) *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación* (pp. 231-235). Dykinson.
- Platero, L. (2015). *Trans*sexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Edicions Bellaterra.
- Pons Bonals, L. (2019). El Género en el pensamiento decolonial. Una apuesta desde el campo de los estudios culturales latinoamericanos. En A. de Melo, I. J. E. Torres, L. Pons Bonals y J. I. Rivas Flores (coords.) *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 139-175). Editora Unicentro-Uma Editorial.
- Rivas Flores, J. I. y Leite Méndez, A. (2009). La Experiencia de género en la escuela: Espacio, éxito y relación. En M. A. Santos Guerra (coord.) *El género como pasión. Homenaje a la profesora Gloria Arenas Fernández* (pp. 195-212). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Subirats, M. (2022). Género y Escuela: los avatares de la coeducación. En C. Rodríguez Martínez y F. Imbernón Muñoz (coords.) *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 49-65). Morata.
- Triviño Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From Mainstream Culture to Didactic Prodsage*. Octaedro.
- Triviño Cabrera, L. y Vaquero Cañestro, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de 'Malamente'. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>

Aulas feministas y formación inicial del profesorado de matemáticas

VERÓNICA A. QUINTANILLA
Universidad de Málaga

Introducción

A pesar de que la brecha entre chicos y chicas en los resultados de las pruebas PISA 2022 se ha reducido un 37,5% desde 2012, persisten desigualdades significativas en la participación de las mujeres en ámbitos STEM. Según un estudio de ESADE (2024), en 2022 solo el 5,5% de las mujeres ocupadas en España trabajaban en sectores STEM, frente al 13% de los hombres. Además, completar un grado en STEM no asegura empleo en el sector: las mujeres tienen un 2,7% menos de probabilidades que los hombres de trabajar en STEM cinco años después de graduarse. Esta infrarrepresentación restringe el acceso de las mujeres a mejores condiciones laborales y limita sus posibilidades de desarrollo personal, además de frenar el avance hacia una sociedad más equitativa.

Atraer a más mujeres hacia las matemáticas después de los niveles educativos obligatorios no implica centrarse en concesiones o destacar diferencias de género. El verdadero éxito radica en crear aulas abiertas y acogedoras, donde el estilo docente refleje el carácter exploratorio y creativo de la investigación matemática (Leder, 1997). Desde esta perspectiva, es fundamental configurar espacios educativos feministas que promuevan la educación como práctica de la libertad. Dichos espacios deben favorecer el debate, la reflexión y la argumentación como pilares de la construcción del conocimiento, fomentando entornos democráticos

y participativos donde la responsabilidad de aprender sea compartida (bell hooks, 2021).

En el marco de la investigación en Educación Matemática, en este capítulo presentamos una reflexión teórica y consideraciones metodológicas desde la dimensión ética de un modelo operativo e integrador sobre la comprensión en matemáticas (*An Operative Model for Interpreting Understanding in Mathematics* [OMIUM]). Proponemos la búsqueda del *consentimiento con el otro* como estrategia clave para la creación de contextos de aula democráticos, en consonancia con los principios educativos de bell hooks, promoviendo prácticas coherentes con la equidad y la justicia social.

Género y matemáticas

La investigación sobre la relación entre género y matemáticas ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. En sus inicios, durante la década de 1970, se centraba en las diferencias de sexo, lo que implicaba una perspectiva biologicista que atribuía las disparidades de rendimiento entre chicos y chicas a factores innatos. En esta época, se evidenció que los estándares educativos estaban diseñados desde una perspectiva masculina, y las mujeres eran consideradas deficientes si no los alcanzaban. Se propusieron soluciones como la eliminación de barreras curriculares y la resocialización de las mujeres para cerrar las brechas de rendimiento. Estos modelos fueron cuestionados por estudios feministas, que criticaron la enseñanza tradicional que favorecía a los hombres y propusieron la necesidad de currículos menos alienantes para las mujeres, destacando formas alternativas de aprendizaje y evaluación.

La década de 1990 marcó un giro hacia la justicia social y la diversidad, considerando factores como clase, etnia e idioma y utilizando metodologías cualitativas para explorar el impacto de los contextos socioculturales en el aprendizaje matemático (Leder, 2016).

Aunque las investigaciones muestran que no existen diferencias innatas en la capacidad de niñas y niños y que las niñas suelen obtener mejores calificaciones en matemáticas durante la primaria y los primeros años de secundaria, este patrón cambia en la adolescencia, cuando los chicos tienden a desarrollar ma-

yor confianza en sí mismos y en sus habilidades, mientras que las niñas reportan niveles más altos de ansiedad matemática y un autoconcepto más bajo respecto a sus capacidades. Estos aspectos emocionales y de autopercepción influyen en la evolución de su desempeño matemático (Else Quest, Hyde y Linn, 2010; Ernest, Reinholz y Shah, 2019; Fennema y Sherman, 1976; Fennema, 1979; Leder, 2016).

El origen de estas actitudes y creencias en las alumnas se ha relacionado con diversos factores sociales y culturales. Entre ellos:

- La persistencia de estereotipos que asocian el éxito en las matemáticas con capacidades innatas en los chicos, mientras que en las chicas se atribuye a características extraordinarias o esfuerzo y dedicación, subestimando así las habilidades y capacidades femeninas.
- Las expectativas de la familia y el profesorado vinculadas con estos estereotipos influyen en las creencias que las niñas construyen sobre sus propias habilidades. Las familias, mediante mensajes sutiles o explícitos, y el profesorado, a través de una valoración desigual en el aula, pueden reforzar estas creencias, afectando negativamente el interés y, por lo tanto, el desempeño de las niñas en matemáticas.
- La escasez de referentes femeninos y la omisión histórica de las científicas en los campos STEM refuerzan los estereotipos de género, perpetúan la masculinización de la ciencia y limitan la aspiración de las chicas a involucrarse en estas áreas.

Estos factores limitan el acceso de las mujeres a estudios más especializados en matemáticas, lo que genera repercusiones económicas y sociales. Desde una perspectiva económica, el desaprovechamiento del talento femenino afecta negativamente al desarrollo tecnológico y económico global. A nivel individual, una formación en carreras STEM brinda a las mujeres mayores oportunidades de acceder a empleos bien remunerados, promoviendo su independencia económica. Desde una perspectiva social, la falta de equidad entre hombres y mujeres con respecto a las oportunidades de aprendizaje de matemáticas representa un obstáculo para alcanzar la justicia social y el desarrollo de las matemáticas como ciencia se ve empobrecido por la falta de perspectivas femeninas (APEC, 2010; Leder, 1997).

Los enfoques tradicionales en la enseñanza de las matemáticas –centrados en la transmisión de contenidos, la individualidad y la competitividad– junto con las creencias arraigadas del profesorado contribuyen a perpetuar estereotipos de género y generan entornos educativos inequitativos. En estos contextos, niñas y adolescentes suelen enfrentar actitudes sexistas tanto de sus compañeros e incluso del profesorado, lo que afecta su auto-percepción, reduce su interés por las matemáticas y limita su participación activa en el aula.

A ello se suma que los sistemas de evaluación tradicionales no garantizan la equidad ni reflejan con precisión la comprensión matemática del alumnado. En el caso de las chicas, su menor participación pública en clase puede ser malinterpretada como falta de capacidad, afectando negativamente tanto sus resultados como la percepción docente. Estos enfoques también suelen pasar por alto factores clave como las barreras que dificultan una participación activa o la desigualdad en las oportunidades y la atención brindada.

Por estos motivos, aumentar la presencia de la mujer en ámbitos STEM debe comenzar en las aulas de matemáticas de la educación obligatoria, enfocándose no en las niñas ni en las supuestas diferencias innatas con sus compañeros, sino en transformar los contextos de aula y las prácticas docentes. El trabajo de género y matemáticas debe centrarse en fomentar cambios que impulsen no solo el aprendizaje, sino también la formación integral de niños y niñas. En este sentido, el potencial formativo de las matemáticas, junto con su vínculo con la democracia y la justicia social, se convierte en una herramienta clave para promover estas transformaciones a través de la configuración de aulas de matemáticas feministas (bell hooks, 2021).

Democracia y educación matemática

Para Dewey (2004), la educación es un proceso social esencial que trasciende la transmisión de conocimientos, al requerir participación activa en una comunidad de aprendizaje que refleja valores democráticos. La escuela actúa como una comunidad en miniatura donde la cooperación, el diálogo y la reflexión crítica forman ciudadanos capaces de intervenir de manera activa y crí-

tica en la sociedad. Así, la ciudadanía inclusiva se entiende como un proceso colectivo donde la diversidad enriquece y construye un «nosotros» basado en el reconocimiento de las diferencias.

Desde esta óptica, Skovsmose (2000, 2023) profundiza en el papel de la educación matemática como herramienta para la competencia democrática. Aprender matemáticas implica más que adquirir habilidades técnicas, se trata de formar sujetos reflexivos capaces de identificar desigualdades, cuestionar injusticias y participar en la toma de decisiones y el análisis del poder.

La competencia democrática se desarrolla a través de la actividad matemática. Resolver problemas implica identificar y discriminar datos, establecer relaciones y sacar conclusiones. Estas habilidades son clave también en la búsqueda de consensos mediante la argumentación, fundamental en contextos democráticos basados en la escucha y el diálogo (Hannaford, 1998). El profesorado debe fomentar la conciencia de estas capacidades críticas y alentar su aplicación más allá del ámbito matemático, tanto en el aula como en la vida cotidiana.

Justicia social y educación matemática

En las últimas décadas, las corrientes que abordan las dimensiones sociopolíticas de la educación matemática se han fortalecido al integrar teorías sobre autoridad, poder, identidad y la construcción social del éxito o el fracaso. Este enfoque busca comprender cómo estos factores inciden en los planes de estudio, la política educativa y las dinámicas del aula. En este marco, surgen los conceptos de equidad y justicia social utilizados para debatir sobre el acceso y la participación en la educación matemática, aunque no siempre se entienden de forma clara ni uniforme: lo que se considera justo puede variar según contextos y perspectivas (Xenofontos et al., 2020).

La equidad se refiere a garantizar que todas las personas accedan al conocimiento matemático clásico, sin que características como raza, clase, etnia, género o creencias condicionen su rendimiento o participación. La justicia social, aunque presupone la equidad, va más allá al promover una conciencia crítica sobre las raíces de la marginación y las estructuras de desigualdad, impulsando su transformación hacia una sociedad más justa.

Desde esta visión, la enseñanza de las matemáticas debe favorecer el desarrollo simultáneo de la equidad y la justicia social para construir una educación matemática justa y crítica. Esto requiere un compromiso activo del profesorado, cuya responsabilidad es generar contextos democráticos en el aula. Por ello, su formación inicial debe proporcionar herramientas que les permitan abordar estos enfoques de manera consciente y sostenida.

En este sentido, la educación matemática crítica (Skovsmose, 2000) juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de analizar críticamente el impacto social de las matemáticas. Estas pueden ser herramientas de liberación, pero también de opresión, como ocurre cuando los análisis estadísticos invisibilizan desigualdades o cuando se perpetúan estereotipos de género en las aulas, reforzando la idea de que solo ciertos grupos poseen habilidades matemáticas (Ernest, Reinholz y Shah, 2019; Frankenstein, 1983).

Aulas feministas y educación matemática

Romper con los mecanismos que transmiten la cultura de género implica visibilizar, tomar conciencia y revisar nuestras posiciones, analizar y deconstruir imaginarios patriarcales y proponer nuevas formas de ser, saber y estar en el mundo. El feminismo, en este sentido, se presenta como una opción de cambio poderoso al promover relaciones de género equitativas y generar alternativas frente a las desigualdades (Martínez, 2016).

Entre los avances más significativos hacia la igualdad real entre hombres y mujeres se encuentra la sensibilidad y capacidad de visibilizar situaciones de desigualdad, sometimiento y vulneración de derechos de las mujeres que, hasta hace pocos años, eran aceptadas socialmente. El siguiente paso debe ser la erradicación de estas situaciones, un objetivo al que la educación matemática puede contribuir de manera significativa.

Las aulas feministas son espacios transformadores que conectan el saber académico con la vida cotidiana, integrando conocimiento y experiencia. Fomentan la participación, la crítica y el intercambio de saberes, promoviendo una educación como práctica de la libertad centrada en el bienestar de todas las personas involucradas. El profesorado asume un compromiso activo

con su autorrealización, reconociendo que su bienestar es clave para empoderar al alumnado.

Inspirada en Freire y desarrollada por bell hooks (2021), el aula feminista se concibe como un espacio donde la reflexión crítica busca transformar la realidad, reconociendo al alumnado como sujetos complejos cuyas experiencias enriquecen el aprendizaje colectivo. Frente a la deshumanización educativa, promueve relaciones basadas en el respeto, la diversidad y la responsabilidad compartida. Así, se configura como un espacio vivo donde la educación se orienta hacia la libertad y la justicia social.

La formación en igualdad para el futuro profesorado de matemáticas no puede limitarse a un abordaje teórico, es preciso que las y los estudiantes vivan en primera persona el significado y el potencial de un aula feminista basada en la confianza mutua, el respeto y la equidad. Para ello, debe adoptarse un enfoque alejado de la enseñanza tradicional rígida y transmisiva, de manera que no solo se utilice el poder simbólico de las matemáticas para analizar problemas y situaciones reales. La acción pedagógica debe partir de reconocer al estudiante como sujeto epistémico que, en cooperación con otros hombres y mujeres, construye su propio conocimiento. Este enfoque implica aceptar que el conocimiento es tanto una expresión de poder como una herramienta para cuestionarlo y transformarlo en un proceso dinámico, abierto y dialógico, donde la crítica y la reflexión son esenciales.

Esta perspectiva política de la enseñanza de las matemáticas (Skovsmose, Queiroz Moura y Carrijo, 2023) desafía la idea de un conocimiento homogéneo, unificado y libre de contradicciones, una noción históricamente defendida por corrientes como el racionalismo y el empirismo. En su lugar, promueve una visión crítica del conocimiento, donde los conflictos cognitivos son inevitables y deben ser abordados mediante la negociación, la reflexión y la argumentación de diferentes perspectivas en contextos dialógicos. De este modo, la alfabetización matemática adquiere un papel crucial como herramienta de empoderamiento que trasciende la mera enseñanza de habilidades técnicas y que involucra al alumnado de manera profunda en su propio proceso de aprendizaje y transformación.

Consentimiento con el otro y justicia en la interpretación de la comprensión matemática: una propuesta desde la dimensión ética del OMIUM

En las últimas dos décadas, venimos desarrollando el modelo OMIUM con el propósito principal de esclarecer en la práctica la complejidad de los procesos involucrados en la interpretación de la comprensión en matemáticas. Su configuración actual exhibe cuatro dimensiones relacionadas (figura 1), que aportan un sistema específico de cuestiones, nociones y supuestos teórico-metodológicos sobre la comprensión y su interpretación en matemáticas.

Figura 1. Dimensiones del OMIUM



Desde el OMIUM, proponemos abordar la comprensión matemática desde una perspectiva ética, reconociendo que la enseñanza de las matemáticas –como todo proceso educativo– no es neutral, sino que está profundamente vinculada a decisiones pedagógicas que trascienden lo técnico y se relacionan con la justicia social, el bienestar y el desarrollo personal del alumno. Las matemáticas poseen un poder formativo amplio, capaz de influir en la construcción de relaciones igualitarias e inclusivas en el aula y de generar espacios democráticos sustentados

en el trabajo cooperativo, el diálogo y la argumentación matemática.

Desde esta dimensión ética, entendemos que el aula debe promover la convivencia solidaria, el respeto por la diversidad de pensamiento y el diálogo inclusivo, humanizando así los procesos educativos. Tal como señala Maturana (2001), es necesario reconocer la naturaleza cooperativa y amorosa de los seres humanos como base de toda comunidad de aprendizaje. La escuela, en este sentido, debe ser un espacio de experiencias compartidas, comunicación abierta y resolución pacífica de los desacuerdos, en línea con la propuesta de educación democrática de Dewey (2004), donde el aula actúa como estructura fundacional del «vivir-juntos» y de la promoción de la justicia social (Gallardo, Quintanilla y Ladrón de Guevara, 2018; Quintanilla y Gallardo, 2021b).

En este marco, la evaluación adquiere un papel clave. Concebida éticamente, se transforma en una oportunidad para reconocer al estudiante en su integridad y devolverle el protagonismo en la construcción de sus aprendizajes, tanto en colaboración con sus compañeros como en procesos de autoevaluación. Esta visión favorece relaciones sociales basadas en la corresponsabilidad, el diálogo y la igualdad de oportunidades, donde el conocimiento matemático tiene un papel significativo en la construcción de una convivencia justa y democrática (Gallardo y Quintanilla, 2016, 2019; Quintanilla y Gallardo, 2017, 2021a).

En el aula de matemáticas proponemos una interpretación que no persigue la objetividad, sino la justicia, valorando las capacidades y aportaciones del estudiantado desde una perspectiva inclusiva. Al combinar el conocimiento matemático con la interacción social, se potencia una comprensión más humana y situada del aprendizaje. De este modo, la interpretación se convierte en una herramienta clave para avanzar hacia una educación matemática comprometida con la equidad y la transformación social.

No planteamos una propuesta específica para niñas o mujeres, no pretendemos configurar espacios específicos que den respuesta a la supuesta naturaleza femenina y su relación con las matemáticas. Nuestra propuesta está basada en la configuración de espacios democráticos inclusivos, aulas feministas como espacios donde la educación es una práctica de la libertad (bell hooks, 2021).

La dimensión ética del OMIUM gira en torno a la consecución del *consentimiento con el otro* (Gallardo y Quintanilla, 2016). El consentimiento emerge cuando los protagonistas de la actividad matemática, a través de procesos dialógicos en el aula, alcanzan un consenso basado en la argumentación matemática. Este proceso puede desarrollarse entre profesorado y alumnado o entre estudiantes durante la actividad matemática, en la que se reconocen unos a otros como legítimos otros en la convivencia (Maturana, 2001).

Asumimos que el profesorado de matemáticas en formación, tanto en Educación Infantil como en Primaria y Secundaria, debe acercarse a estos planteamientos desde la experiencia, la reflexión y el pensamiento crítico, con el fin de convertirse en un agente de cambio. Para favorecer este proceso, proponemos un conjunto de estrategias didácticas orientadas a docentes en formación de todos los niveles, que pueden adaptarse y aplicarse en diversos contextos formativos:

1. Construir una comunidad de aprendizaje en el aula universitaria basada en el respeto, la confianza y la equidad, donde los conocimientos se comparten y construyen socialmente a través del diálogo argumentado. La importancia de un entorno democrático en la educación matemática debe experimentarse, no solo explicarse teóricamente. Por ello, es esencial que los y las estudiantes tomen conciencia de cómo se relacionan con sus compañeros, cuánto dependen de los demás para su aprendizaje y cuál es su responsabilidad en el aprendizaje colectivo.
2. Fomentar la reflexión sobre las creencias individuales sobre género y matemáticas mediante el diálogo en asamblea. Plantear preguntas abiertas para explorar estereotipos, experiencias y formas de construir entornos inclusivos donde todas las personas se sientan capaces y reconocidas en sus capacidades para el aprendizaje matemático.
3. Promover la reflexión sobre el poder democratizador de las matemáticas y su papel en la formación de actitudes orientadas a una sociedad más justa y equitativa entre hombres y mujeres a través de la búsqueda del consentimiento con el otro. Para ello, pueden utilizarse ejemplos de investigaciones empíricas que muestran cómo construir un aula de matemáti-

cas como un espacio cooperativo, equitativo basado en la argumentación y en valores democráticos (Gallardo, Quitanilla y Ladrón de Guevara, 2018; Quintanilla y Gallardo, 2017, 2019, 2021a, 2021b).

4. Construir colectivamente una conceptualización nueva sobre evaluación en matemáticas centrada en el objetivo de ser justos con la comprensión y, sobre todo, con el alumnado, renunciando a la búsqueda de objetividad. Incorporar la búsqueda del consentimiento con el otro como herramienta para devolver el protagonismo al estudiante en su propia evaluación (Gallardo y Quintanilla, 2019).
5. Diseñar situaciones didácticas para el aula de matemáticas que incorporen acciones concretas orientadas a promover la igualdad entre hombres y mujeres, haciendo visible el compromiso con una educación más justa e inclusiva.

Conclusiones

La inequidad de género en la educación matemática no se basa en diferencias cognitivas, sino en factores afectivos, sociales y educativos que perpetúan estereotipos y limitan las oportunidades de muchas estudiantes. Para transformar esta realidad, es necesario desmontar la idea de que las matemáticas son un dominio masculino, visibilizar el talento femenino y fomentar un entorno educativo donde todas las personas puedan participar, aprender y desarrollarse en igualdad de condiciones.

El profesorado tiene un papel clave en esta transformación, debe garantizar que niñas, niños y adolescentes reciban el mismo apoyo y reconocimiento, promoviendo experiencias que fortalezcan la confianza y la identidad matemática del alumnado. Esta labor no se reduce al dominio de técnicas didácticas, sino que exige una actitud ética y crítica que permita tomar decisiones orientadas a la equidad y la justicia en el aula. En este sentido, la creación de espacios inclusivos y democráticos es fundamental, y la búsqueda del consentimiento con el otro puede convertirse en una herramienta pedagógica poderosa para fomentar relaciones más igualitarias y respetuosas en las aulas universitarias.

Las estrategias didácticas propuestas en este itinerario formativo pretenden responder a estos desafíos. Procuran promover

una práctica educativa comprometida con la equidad de género, desde la construcción de comunidades de aprendizaje basadas en la cooperación y el respeto hasta la incorporación de acciones concretas que visibilicen y celebren la diversidad. El objetivo final es avanzar hacia una educación matemática que contribuya activamente a una sociedad más justa, inclusiva y transformadora donde todas las personas, sin distinciones, puedan desarrollarse plenamente y con confianza en sus capacidades.

Referencias bibliográficas

- APEC. Human Resource Development Working Group (2010). *Gender Equity in Mathematics Education*. APEC.
- Campbell, P. B. (1997). Una nueva definición del “problema de las niñas en matemáticas”. En W. G. Secada, E. Fennema y L. B. Adajian (comps.) *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias* (pp. 242-259). Morata.
- Cobrerros, L., Galindo, J. y Raigada, T. (2024). *Mujeres en STEM. Desde la educación básica hasta la carrera laboral*. Esade. <https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2024/03/Mujeres-en-STEM-2024-1.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Else Quest, N., Hyde, J. y Linn, M.C. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127 <https://doi.org/10.1037/a0018053>
- Ernest, J. B., Reinholz, D. L. y Shah, N. (2019). Hidden Competence: Women’s Mathematical Participation in Public and Private Classroom Spaces. *Educational Studies in Mathematics*, 120(2), 153-172.
- Fennema, E. (1979). Women and Girls in Mathematics: Equity in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 10(4), 389-401.
- Fennema, E. y Sherman, J. (1976). Attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326.
- Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: an application of Paulo Freire’s epistemology. *Journal of Education*, 165(4), 315-339.
- Gallardo, J. y Quintanilla, V. A. (2016). El consentimiento con el otro en la interpretación de la comprensión en matemáticas. *BOLEMA*:

- Boletim de Educação Matemática*, 30(55), 625-648. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a16>
- Gallardo, J. y Quintanilla, V. A. (2019). El círculo hermenéutico de la comprensión en matemáticas: una propuesta integradora para la evaluación en el aula. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 22(1), 97-122.
- Gallardo, J., Quintanilla, V. A. y Ladrón de Guevara, M. L. (2018). Interpretando con justicia la comprensión en matemáticas. *UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 21-26.
- Hannaford, C. (1998). Mathematics Teaching is Democratic Education. *ZDM-The International Journal on Mathematics Education*, 30(6), 181-187.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Leder, G. C. (1997). La equidad en la clase de matemáticas: ¿realidad o ficción? En W. G. Secada, E. Fennema y L. B. Adajian (comps.) *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias* (pp. 225-241). Morata.
- Leder, G. C. (2016). Gender and Mathematics Education: An Overview. En G. Kaiser & N. Presmeg (eds.) *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 289-308). Springer.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Quintanilla, V. A. y Gallardo, J. (2017). Hacia una interpretación justa de la comprensión en matemáticas. En FESMP (eds.) *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (CIBEM)*. Libro de Actas (pp. 165-174).
- Quintanilla, V. A. y Gallardo, J. (2019). Valor ético de la diferencia para interpretar la comprensión en matemáticas. *UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 84, 23-31.
- Quintanilla, V. A. y Gallardo, J. (2021a). Contribución del círculo hermenéutico de la comprensión al desarrollo de una interpretación ética en el aula de matemáticas. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, 35(69), 289-313.
- Quintanilla, V. A. y Gallardo, J. (2021b). Interpretación ética a través del diálogo en matemáticas. *UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 94, 34-40.

- Skovsmose, O. (2000). Analyses Linking Mathematics Education and Democracy: Citizenship, Mathematical Archaeology, Mathemacy and Deliberative Interaction. *ZDM* 98(6), 195-203.
- Skovsmose, O., Queiroz Moura, A. y Carrijo, M. (2023). Inclusive citizenship through mathematics education: a conceptual investigation. *ZDM-The International Journal on Mathematics Education*, 55, 941-951. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01470-x>
- Xenofontos, C., Fraser, S., Priestley, A. y Priestley, M. (2020). Mathematics teachers and social justice: a systematic review of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 47(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1807314>

«Si eres mujer no te gradúas»: el caso de Mary Whiton Calkins como experiencia transversal de género con estudiantes de psicología

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
MARÍA LUISA MORALES BAUTISTA

Introducción

La participación y el reconocimiento, así como la permanencia de las mujeres en la ciencia, han aumentado paulatinamente en las últimas décadas. Sin embargo, los estereotipos y roles de género pareciera que siguen apuntando erradamente a que la ciencia es un espacio reservado para los hombres (Instituto de las Mujeres, 2021).

Al respecto, Lerner (1975) señala que las mujeres han tenido una participación esencial en la historia de la humanidad que no ha sido debidamente documentada, por lo cual se requiere una nueva concepción histórica basada en el reconocimiento por igual tanto de hombres como de mujeres. Solo así será posible desarrollar una verdadera historia universal donde se explique la situación de desigualdad estructural debido al género y donde se considere el establecimiento y manifestaciones del patriarcado, a la vez que se muestren sus intersecciones con la clase social, la raza o la etnia y la edad, entre otros factores.

Uno de los objetivos centrales de este escrito es concienciar respecto al papel histórico de las mujeres en la ciencia, para lo cual se retoma el caso de la psicóloga y filósofa estadounidense Mary Whiton Calkins (1863-1930), una de tantas científicas que fueron excluidas e invisibilizadas en su época. Esta mujer no

solo hizo aportaciones relevantes al campo de la psicología con sus trabajos sobre el *self* y la identidad, sino que fue la primera mujer presidenta de la American Psychological Association. Asimismo, planteó una de las primeras controversias científicas contra las teorías en boga sobre las diferencias sexuales, que afirmaban una supuesta inferioridad intelectual femenina. Bajo el título de «Community of ideas of men and women», por el año de 1895, publicó varios escritos en las páginas de *Psychological Review*, en donde argumentó a favor de un enfoque social de esta temática, en contraposición a los sesgos biologicistas y los prejuicios machistas de la época (García Dauder, 2005).

A través de la propuesta de este caso se discute la relevancia de la transversalización de la perspectiva de género en el campo educativo, específicamente en la enseñanza-aprendizaje de la psicología. Esta disciplina, como muchas más, se ha construido en torno a narrativas históricas enmarcadas por tintes patriarcales que no permiten visibilizar los estereotipos y roles de género imperantes, así como las prácticas machistas vinculadas con el desarrollo de la psicología científica y experimental a finales del siglo XIX y principios del XX.

¿Psicología sin mujeres? Transversalización de género

La historia de la psicología, sobre todo durante su surgimiento como disciplina científica y experimental, es conocida únicamente por las aportaciones de importantes hombres catedráticos e investigadores de universidades de prestigio en el mundo occidental. Nombrarlos resulta interminable y, sin menoscabo de sus aportes, la pregunta es ¿hubo aportaciones de mujeres a la nascente ciencia psicológica?, ¿por qué no aparecen en los anales de los inicios de esta disciplina?

Un recorrido histórico de la psicología como ciencia permite entender que ha permeado un enfoque androcéntrico, comenzando por no permitir el acceso a las mujeres a la educación superior, así como a determinadas profesiones. Mary Whiton Calkins decidió estudiar psicología cuando a las mujeres no se les daba el ingreso a universidades de prestigio, solo a «colegios de

señoritas» y tampoco se les permitía graduarse en universidades como Harvard. En ese sentido, se ha comenzado a hablar, desde hace varias décadas, del llamado «fenómeno de la psicología sin mujeres» debido a la ausencia y el no reconocimiento a muchas mujeres en el desarrollo de la psicología científica y profesional, acaso ubicando su papel en un rol muy secundario, siempre detrás de los grandes hombres de ciencia, dando lugar a que la historiografía feminista actual cuestione dicho fenómeno.

Autoras como Fox Genovese (1992) apuntan que añadir mujeres a la historia no es lo mismo que añadir la historia de las mujeres. Es decir, la inclusión de las mujeres en las narrativas históricas convencionales no puede descartarse a la ligera, ya que su exclusión ha sido casi total, por lo que es necesario rehacer la forma en que tales historias fueron contadas.

Recuperar la historia de estas mujeres cuestiona uno de los mecanismos del patriarcado conocido como mecanismo de *des-historización*, que funciona naturalizando la subordinación, la desigualdad, la exclusión y la violencia contra las mujeres (Martínez, 2022). En aras de contraponer la desmemoria patriarcal, cuestionar la historiografía científica, repensar el papel de las mujeres en la ciencia y aportar marcos explicativos y analíticos al tema de género, diseñamos y llevamos al aula el caso de enseñanza titulado Mary Whiton Calkins: si eres mujer no te gradúas. A continuación, se explica su inserción transversal en el currículo, el modelo de diseño tecnopedagógico generado, su puesta en práctica y algunos resultados relevantes con estudiantado de primer semestre de la Licenciatura en Psicología (UNAM).

Diseño tecnopedagógico de un e-caso de enseñanza con perspectiva de género

La enseñanza basada en casos, definida como una estrategia de indagación y aprendizaje situado, conduce al estudiantado universitario a problematizar situaciones complejas y relevantes provenientes de diversas realidades y contextos que competen a su profesión para que los analicen, tomen decisiones o propongan soluciones al respecto. Un caso expone una narrativa escrita y/o visual que reviste autenticidad donde, a partir de la trama y

personajes, se plantea un problema abierto, complejo y multidimensional, que requiere articular para su solución la activación de conocimientos, habilidades, valores y estrategias tomando en cuenta distintas perspectivas y cauces de acción (Díaz Barriga, 2006).

Los casos que se presentan con propósitos de enseñanza contienen información suficiente pero no exhaustiva, es decir, no se ofrecen *a priori* análisis conclusivos, pues una de las tareas centrales del alumnado es ahondar en la información y conducir el análisis y conclusiones. Coll y Monereo (2011) así como García Aretio (2017) apuestan por la incorporación de dispositivos y materiales soportados en tecnologías digitales en la medida que se generen ambientes de aprendizaje significativos abocados a la construcción colaborativa del conocimiento. En la literatura se reportan experiencias educativas exitosas a través de *e-casos* o casos electrónicos de enseñanza en entornos virtuales o híbridos (Coll y Monereo, 2011; Morales y Díaz Barriga, 2021) que favorecen la argumentación, la colaboración, la capacidad crítica, la expresión emocional y la toma de decisiones. Los *e-casos* plantean un ciclo de enseñanza-aprendizaje iterativo donde el núcleo son la narrativa de la situación problema y las preguntas de análisis, acompañadas de diversas actividades, materiales de lectura, vídeos educativos, producciones creativas o, inclusive, la realización de juego de roles. El trabajo implica estudio individual, discusión en equipo, indagación en la red, puesta en común en plenarios, con una continua asesoría y mediación docente (Díaz Barriga y Heredia, 2021).

Desde esta mirada de aprendizaje situado y experiencial, se diseñó el caso Si eres mujer no te gradúas: El caso de Mary Whiton Calkins en formato electrónico en la plataforma en versión gratuita Genially. Se consideraron algunas pautas de diseño instruccional y estrategias educativas por Gorski y Pothini (2018) así como por Jones (2020).

En la tabla 1 se sintetizan los elementos considerados en el diseño instruccional del *e-caso*, conjuntando los aspectos tecnológico y pedagógico. Se propuso una estructura tal que se puede trabajar en línea o adaptar a formato híbrido o, incluso, presencial con apoyo multimedia y materiales impresos. Cabe destacar que la narrativa de la situación problema del caso se presentó en formato de vídeo educativo a partir de un episodio biográfico de

la serie *Diccionario Biográfico de Historia de la Psicología* sobre Mary Whiton Calkins y la psicología del *self* (Universidad de Educación a Distancia, UNED, 2012).

Tabla 1. Elementos del diseño tecnopedagógico del e-caso de enseñanza

Tema	«Si eres mujer no te gradúas»: el caso de Mary Whiton Calkins como experiencia transversal de género con estudiantes de psicología.
Objetivo	Con base en el análisis del trayecto de vida y las circunstancias de género que rodearon la formación y aportes de Mary Withon Calkins, los participantes podrán identificar el origen y fundamentos de la psicología científica en los albores del siglo XX desde una perspectiva interseccional y de género, analizando el contexto propio de la época que le tocó vivir a esta autora.
Preguntas de análisis y discusión	<p><i>Estudio previo y problematización del caso</i></p> <p>¿Cuál es el asunto central que aborda el vídeo biográfico de Mary Whiton Calkins?</p> <p>¿Cuál es su significado profundo con relación a los conceptos de <i>interseccionalidad</i> y <i>género</i> en la ciencia?</p> <p>¿Qué importancia tiene la mirada de género al analizar la historia de la psicología?</p> <p><i>Análisis de planteamiento de contexto e historia de vida</i></p> <p>¿Cuál era el contexto en que se desarrolla la formación y experiencia de vida de la protagonista en el campo de la psicología en la Universidad de Harvard?</p> <p>¿Cuáles eran las representaciones y creencias acerca de las mujeres de la época y sus oportunidades de participación en una carrera científica?</p> <p>¿Por qué resulta importante analizar lo sucedido con Mary Whiton Calkins para entender el desarrollo de la psicología como disciplina científica y profesión?</p> <p><i>Toma de postura: condición de las mujeres en la ciencia y la psicología</i></p> <p>¿Qué opinas de la experiencia vivida por la protagonista con relación a las oportunidades o exclusiones que viven hoy en día las mujeres en la ciencia en el campo y contexto donde te desarrollas?</p> <p>Considerando tu propia trayectoria de vida, imagina que hubieras sido estudiante en la Universidad de Harvard en esa época ¿qué oportunidades y restricciones hubieras tenido?, ¿y actualmente?</p> <p>¿Qué enseñanza nos deja este caso respecto al devenir de la psicología como ciencia y profesión?</p>
Vinculación curricular y palabras clave	<p>Licenciatura en Psicología, plan de estudios 2008, Área de Formación General, asignatura Teoría Computacional de la Mente. Introducción a la Psicología Cognitiva. Unidad 1. Antecedentes teórico-metodológicos de la psicología cognitiva.</p> <p>Palabras clave: psicología científica, historia de la psicología cognitiva, interseccionalidad, género, mujeres en la ciencia.</p>

Actividades	<p>Lectura de textos básicos introductorios a la psicología cognitiva y textos relacionados con la perspectiva de género en las ciencias (en sitio web). Análisis del video educativo en donde se encuentra la narrativa central del caso: Mary Whiton Calkins.</p> <p>Respuesta a las preguntas de discusión en pequeños grupos; de la discusión, cada equipo genera un documento colaborativo en Drive para argumentar de manera lógica y compartida lo que se les pide en cada pregunta.</p> <p>En plenaria se comparten las respuestas de los equipos, el docente anima la discusión y controversia para arribar a conclusiones generales.</p> <p>Elaboración de una línea de vida de Mary Whiton Calkins con fechas y hechos más relevantes (Canva). Al final, compartición de líneas del tiempo en pequeños grupos y, finalmente, en plenaria.</p> <p>A manera de cierre, discusión en plenaria sobre el llamado «efecto Matilda» (video en sitio web)</p> <p>Integración de carpeta de aprendizaje con producciones del alumnado (Classroom).</p> <p>Resolución de un Kahoot sobre la vida y obra de Mary W.C., con preguntas sobre género e interseccionalidad.</p>
Apoyos multimedia (vídeos educativos)	<p>Mary Whiton Calkins https://www.youtube.com/watch?v=pSltk8yGmO4&t=371</p> <p>El método de casos en la enseñanza https://www.youtube.com/watch?v=3hBC4NpTd0g&t=6s</p> <p>Efecto Matilda. La mujer en la ciencia https://www.youtube.com/watch?v=uV9SN-Dkbuw&t=3s</p>
Recursos informáticos y aplicaciones de acceso libre	<ul style="list-style-type: none"> • Sitio web del e-caso en Genially https://view.genially.com/66c0d5d5a6a644953ad073d4/horizontal-infographic-review-mary-whiton • Google Drive • Kahoot • Canva • Classroom
Evaluación auténtica del aprendizaje	<p>Carpeta de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control de lectura personal. • Producciones colaborativas. • Rúbrica de análisis de video. • Rúbrica de trabajo en equipo. • Rúbrica de línea del tiempo.

En la figura 1 se muestra el sitio web diseñado en Genially donde se aloja el *e-caso* de enseñanza antes descrito.

Figura 1. *Mary Whiton: si eres mujer no te gradúas*



Fuente: <https://view.genially.com/66c0d5d5a6a644953ad073d4/horizontal-infographic-review-mary-whiton>

La experiencia educativa: conducción y alcances

Este *e-caso* forma parte de las acciones de transversalización curricular de género emprendidas en la UNAM gracias a la participación de colectivos feministas en contra de la violencia de género en las universidades. Asimismo, la instauración de políticas sociales de género proviene en buena medida de las demandas de generaciones que nacieron en el momento más álgido del narcotráfico, la violencia e impunidad en México.

En 2024, el país ocupa el lugar 33 de entre los 146 países que se incluyen en el índice global de brecha de género (datos del Instituto Mexicano de la Competitividad, IMCO, 2024). Impulsar la matrícula de las mujeres en carreras científicas (STEM) es una recomendación para mejorar esta situación.

El diseño tecnopedagógico antes expuesto se instrumentó durante el ciclo escolar que va de agosto a noviembre de 2024, y se impartió en la primera unidad del curso, cubriendo dos sesiones de clase presencial (6 horas), más actividades de trabajo en equipo, indagación en la red y elaboración de producciones individuales y colaborativas.

Los participantes fueron 48 estudiantes, 17 hombres y 31 mujeres, con una edad promedio de 19 años, la gran mayoría solteros(as) y que viven con sus padres. Ningún estudiante tenía

conocimiento previo del caso de esta autora ni sabía de la exclusión histórica de las mujeres en prestigiosas universidades como Harvard. En sus estudios previos de bachillerato dijeron que no habían cursado asignaturas vinculadas al tema de género, aunque algunos dijeron tener nociones básicas al respecto.

En la tabla 2 se recuperan algunos extractos discursivos de las explicaciones y tomas de postura del alumnado respecto a los conceptos clave para dar cuenta de la construcción de la perspectiva de género que lograron avanzar con relación al caso de enseñanza. Los nombres propios que aparecen se modificaron por cuestiones de confidencialidad, pero se dejaron los que asignaron a los equipos de trabajo.

Tabla 2. La voz del alumnado sobre el tema de género y mujeres en la psicología

<i>Concepto clave</i>	<i>Extracto discursivo de la carpeta de aprendizaje</i>
Problematización del caso	... se enfoca en la destacada contribución que hizo en la psicología a la cual le dio el nombre como la <i>teoría de la psicología "self"</i> que contrasta con las corrientes dominantes del funcionalismo y el conductismo de su época ... considerando a la persona como una "totalidad compleja" en la interacción con su entorno físico y social ... habla acerca de las dificultades que enfrentó debido a las políticas y limitaciones de género en la academia ... simboliza la lucha de Calkins contra las injusticias de la época y destaca su perseverancia en un campo que estaba únicamente "dominado" por hombres (equipo Quiromaniacos).
Interseccionalidad	Es un término que se usa para describir la interrelación entre diferentes categorías sociales, como el género, la orientación sexual, la etnia, la raza, la clase social, la edad y la discapacidad ... es una herramienta de análisis que permite comprender cómo se configuran las desigualdades en el sistema (Itzel).
Representaciones mentales y sociales de la época de MWC	Las representaciones mentales y sociales son influidas por normas culturales como los <i>estereotipos de género</i> , porque las mujeres son vistas como menos capaces para estudiar una ciencia La <i>exclusión educativa</i> , ... en muchas sociedades las mujeres tenían acceso limitado o nulo a la educación superior ya que los hombres dominaban la administración ... y finalmente el <i>rol de género</i> , los hombres trabajando y haciendo imposible la inclusión de las mujeres que se veían de forma tradicional en las labores domésticas y cuidando a sus hijos y esposos y si alguna tenía interés en estudiar y sobre todo una ciencia era considerada poco femenina (equipo Neurona Veloz).

Barreras que han enfrentado las mujeres en las universidades y la educación superior	<p>Participación y éxito en carreras académicas y científicas; alcanzar posiciones de liderazgo y reconocimiento; participar en comunidades científicas y académicas; acceder a educación y recursos; desarrollar sus habilidades y talentos (Guadalupe).</p> <p>Las oportunidades que tenemos hoy en día son buenas, pero se enfrentan problemas en salarios ... hay que tener conexiones con hombres influyentes en la sociedad ... ser agregadas a áreas menos conocidas y de menos recursos (Daniela).</p>
Empatía y proyección personal respecto al caso de MWC.	<p>(<i>Si hubiera vivido en ese tiempo</i>) Quizás el rechazo y los obstáculos puestos por los hombres y las autoridades, en algún punto yo me hubiese rendido por cuestiones familiares o maritales. Actualmente siento que no habría impedimentos o restricciones, pudiendo terminar sin problemas mis estudios (Briseida).</p> <p>En esa época (y la de ahora) aparte del género, para tener estudios en Universidades prestigiosas había que tener estatus monetarios, posiblemente en esa época yo no hubiese tenido acceso a la educación universitaria, actualmente puedo estudiar la Universidad gracias que esta es gratuita (Alan).</p> <p>Como hombre en esa época no hubiese tenido ninguna restricción, mis oportunidades hubieran sido mejores que el de las mujeres. Es más, tendría mayor reconocimiento ... (Axel).</p> <p>Gran parte de mi trayectoria, si no es que toda, dependería de un hombre. Probablemente dudaría constantemente de mi capacidad intelectual (Jimena).</p>
Importancia de los estudios de género en la psicología	<p>... en la psicología se han comenzado a desarrollar teorías de género que consideran las experiencias y el desarrollo psicológico en función de los roles y expectativas de género ... teorías que en un contexto pasado jamás se hubiesen podido desarrollar además de estos años recientes, la psicología ha avanzado en el reconocimiento de identidades de género no binarias y trans (Areli).</p>
Enseñanza que deja el caso de MWC	<p>La necesidad de políticas y prácticas inclusivas en las instituciones académicas y científicas (Pamela).</p> <p>Que tanto hombres como mujeres podemos hacer grandes aportaciones a la ciencia, tenemos las mismas capacidades intelectuales (Ulises).</p> <p>La diferencia entre los sexos en relación con sus capacidades cognitivas es nula (Ángel).</p> <p>La creación de un entorno de trabajo que apoye la diversidad e inclusión (Alexa).</p> <p>Las contribuciones de las mujeres y de las personas de géneros no normativos han sido subestimadas o ignoradas de la narrativa dominante (Yareth).</p>

La totalidad del alumnado entregó en tiempo y forma los trabajos requeridos en su carpeta de aprendizaje, tanto los individuales como los trabajos en equipo. El promedio de calificación fue de 8.5/10 en la actividad. El alumnado participante valoró esta actividad educativa como motivante e importante para com-

prender la historia de la psicología y sus sesgos de género. Propusieron que, en la misma lógica, se ampliaran casos y ejemplos prácticos sobre otros asuntos vinculados al género, como la homosexualidad y las personas no binarias, así como incluir casos en nuestro propio contexto nacional o latinoamericano. Consideraron que los temas de género no pueden quedarse en el estudio de la situación de las mujeres, sino que deben considerar las nuevas masculinidades y otras manifestaciones sexo-genéricas. Algunas estudiantes mujeres indagaron por su cuenta y mencionaron los nombres de otras psicólogas respecto a las cuales obtuvieron información biográfica y encontraron que tampoco tuvieron un trayecto óptimo por su condición femenina, o jugaron un papel secundario, como Melanie Klein, Laura Perls o Bärbel Inhelder, entre otras.

Cabe destacar que el empleo de dispositivos pedagógicos biográfico-narrativos a través de vídeos educativos fue muy bien recibido, dado que permitió ubicar en contexto la situación del problema que ilustra el caso y entender tanto la dimensión personal como la pública de los hechos. Se insistió al alumnado que este caso era la oportunidad de ir más allá de «la opinión del sentido común» para comenzar a pensar como psicólogos(as), por lo que sus respuestas personales y en equipo tenían que incorporar los conceptos clave del tema, sustentarse en los materiales de trabajo y aportar evidencia de otras fuentes de consulta. Las referencias históricas y las fotografías de la época despertaron mucho interés en el alumnado y permitieron contextualizar los sucesos narrados, lo que quedó plasmado en sus líneas de tiempo/vida; un ejemplo de ello puede visualizarse en el siguiente enlace y código QR:



Código QR Línea del tiempo/vida de MWC: https://drive.google.com/file/d/1WbjP3LWajQcJVTvbbjycB625G8P_tHhz/view?usp=sharing

Las rúbricas de evaluación funcionaron como guías tanto para el análisis crítico del vídeo como para la elaboración de sus producciones, la línea de tiempo o vida de la autora y el trabajo en equipo. Auxiliaron al alumnado a comprender lo que se esperaba de cada producción, pero encontramos que se requiere más supervisión directa y modelado docente para que se apropien de las competencias y criterios especificados en estas. No puede presuponerse que se tienen las capacidades de juicio crítico, búsqueda estratégica de información y escritura académica, sino que son aprendizajes que se tienen que promover en conjunto con la propia perspectiva de género.

Comentarios finales

La experiencia educativa conducida logró el objetivo previsto, la comprensión de los conceptos de género e interseccionalidad y su empleo en el análisis del caso para desentrañar el porqué de la exclusión e invisibilización de las mujeres en la ciencia, dada la estructura patriarcal imperante en las organizaciones universitarias en la época histórica que le tocó vivir a la protagonista. Para comprender que este caso no es el único, en la discusión final en plenaria el grupo logró vincular el llamado «efecto Matilda» (por Matilda Joslyn Gage, que implica el prejuicio en contra de reconocer los logros científicos de las mujeres) a una condición estructural e histórica, no a eventos aislados.

A través de este diseño instruccional se cuestionó el mecanismo de deshistorización del patriarcado, visibilizando y nombrando a las psicólogas, reconociendo sus voces como parte de la historia de esta disciplina. Se logró que el estudiantado visibilizara las consideraciones de género fundamentales para entender de manera equitativa el desarrollo de la psicología a partir de conceptos como la interseccionalidad y diversidad sexogenérica, e impulsando el desafío de estereotipos de género con la intención de generar enfoques más inclusivos.

Concluimos que la enseñanza de la psicología no puede quedarse en la abstracción teórica con pretensión de neutralidad o universalidad con la que se ha procedido tradicionalmente en los cursos básicos de la licenciatura, enfocados a enseñar teorías y métodos como prescripción de manual. Con base en lo anali-

zado en esta experiencia educativa, encontramos más fructífera, en términos del aprendizaje y la motivación del alumnado, la enseñanza que privilegia una mirada crítica, contextual e histórica, interseccional y necesariamente política. Sabemos que esta experiencia es un punto de partida, que no de llegada, y que se requiere fortalecer la educación con perspectiva de género y enfoque interseccional a lo largo de toda la formación profesional.

Agradecimientos

Al apoyo de la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIIT IN301620 Hibridación, transversalización de género e inclusión: estudio de diseño educativo en asignaturas de Psicología.

Al grupo 1012 de Teoría Computacional de la Mente, por su participación entusiasta y comprometida en esta experiencia educativa.

Al Dr. Edmundo Antonio López Banda (Facultad de Psicología, UNAM), por su apoyo en la elaboración del sitio web del caso en Genially.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. y Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual*. Morata. CSIC Asturias (14 de enero de 2021). *Efecto Matilda. La mujer en la ciencia*. [Vídeo educativo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uV9SN-Dkbuw&t=3s>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Heredia, A. (2021). *Casos de enseñanza. Aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/3382>
- Díaz Barriga, F. y Morales. M. L. (2021). *Alan Turing: Padre de la inteligencia artificial*. [Caso de enseñanza en formato electrónico]. <https://view.genially.com/611b1769b577a30d1d6976db/guide-alan-turing-padre-de-la-inteligencia-artificial>
- Díaz Barriga, F., Morales. M. L. y López, E. A. (2024). *Mary Whiton Calkins: Si eres mujer no te gradúas*. [Caso de enseñanza en formato elec-

- trónico]. <https://view.genially.com/66c0d5d5a6a644953ad073d4/horizontal-infographic-review-mary-whiton>
- Fox Genovese, E. (1992). *Placing Women's History in History*. En N. Cott (ed.) *Theory and Method in Women's History* (Volume 1/2, pp. 344-367). K. G. Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110978193.344>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García Dauder, F. (2005). Mary Whiton Calkins: La Psicología como ciencia del Self. *Athenea Digital*, 8, 1-28. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/39148>
- Gorski, P. C. y Pothini, S. G. (2018). *Case studies on diversity and social justice education*. Routledge.
- Instituto de las Mujeres (2021). Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2018-2021. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaPlanificacionEvaluacion/PEPlanes.htm>
- Instituto Mexicano de Geografía y Estadística, INEGI (23 de noviembre de 2023). *Estadísticas a propósito el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer*. Comunicado de prensa número 706. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_VCM_23.pdf
- Instituto Mexicano de la Competitividad, IMCO (2024). *Índice Global de Brecha de Género 2024*. Centro de Investigación en Política Pública. <https://imco.org.mx/indice-global-de-brecha-de-genero-2024>
- Jones, K. (2020). *Challenging gender stereotypes in education*. SAGE/Learning Matters.
- Lerner, G. (1975). Placing Women in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies*, 3 (1/2), 5-14. <https://www.jstor.org/stable/3518951>
- Martínez, C. (2022). Sonrisa feminista y desmemoria patriarcal: ironía y humor en clave femenina para historizar la violencia contra las mujeres. *Debate feminista*, 64, 102-121. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.64.2281>
- Morales, M. L. (18 de febrero de 2019). *El método de casos en la enseñanza*. [Vídeo educativo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3hBC4NpTd0g&t=6s>
- Morales, M. L., y Díaz Barriga, F. (2021). Diseño y validación de un caso de enseñanza electrónico sobre pensamiento crítico. *Apertura*.

Revista de Innovación Educativa, 13 (2), 85-105. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2037>

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (26 de junio de 2012). *Serie Diccionario Biográfico de Historia de la Psicología. Mary Whiton Calkins*. [Video educativo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pSltk8yGmO4&t=3s>

Métodos y protocolos Freedom para investigar y formar la conciencia feminista y de género en las aulas universitarias

ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS
LOURDES BUENO SÁNCHEZ
ALICIA HERMOSO SOTO
Universidad de Sevilla

Introducción

Este capítulo presenta una relación de métodos y protocolos desarrollados con estudiantes de educación de pregrado en el marco del proyecto de I+D+i FREEDOM (Proyecto ID2022-141057OB-I00 de investigación financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE). Estos, además de permitirnos indagar e investigar la conciencia feminista y la formación en género, ayudan a capacitar a estudiantes en los fundamentos de la investigación con perspectiva feminista y de género en educación para que sean partícipes de «otras formas de hacer ciencia». También contribuimos con ello a generar procesos de concienciación feminista y de género en el aula universitaria. Sin olvidar que serán futuros educadores y futuras educadoras y la formación ha de impactar en un conocimiento práctico que las y los capacite para el diseño y evaluación de acciones de sensibilización y de cambio sociopolítico dentro y fuera de las aulas en una búsqueda incansable de la igualdad y la no violencia entre hombres y mujeres.

Concretamente, describimos cómo investigamos la conciencia feminista y de género y, a su vez, cómo asumimos el reto formativo permitiendo a futuros educadores y educadoras: a) ex-

perimentar con procedimientos metodológicos afines a la investigación feminista y de género desde los cuales generar conocimiento científico educativo, a través de protocolos de recogida de datos y acciones formativas feministas basados en fotonarrativas, grupos de discusión presenciales y entrevistas experienciales con enfoques fenomenológicos interpretativos y feministas; b) sensibilizarse en el sentido y las implicaciones de la investigación y la formación feminista y con perspectiva de género en educación, y c) activar los mecanismos de transformación de la conciencia de género y feminista.

En los marcos de la investigación-acción participativa y feminista que estamos desarrollando en el proyecto FREEDOM, los diferentes protocolos diseñados para investigar y formar la conciencia feminista pueden servir de ejemplo y de guías ilustrativas para quien se proponga seguir estos procedimientos y activar los mecanismos de concienciación feminista y sensible al género en la educación superior mientras explora y diagnostica la conciencia.

Metodologías para la investigación de la conciencia feminista y de género

Protocolo de fotonarrativas y acciones de sensibilización

Las fotografías con narrativas se han convertido en un método clave para la investigación feminista (Biglia, Cubero y Araiza, 2024) y para la enseñanza de sus principios (Ormsbee et al., 2024). Por ello, las empleamos como una herramienta pedagógica para formar en investigación feminista en el ámbito universitario con un impacto transformador en la conciencia del alumnado y promotor de que se conviertan en agentes de cambio en sus propios contextos y entornos comunitarios. Este método basado en el arte facilita la reflexión personal y colectiva. También permite, a través del debate y la discusión sobre las fotografías, la toma de conciencia sobre cuestiones feministas y de género desde un enfoque interseccional (edad, cultura, discapacidad...). Y por último, pero no menos importante, nos permite acceder a la investigación de la conciencia feminista y de género. A nivel personal, la iniciativa permite dar la oportunidad de crear «arte»,

lo que se convierte en una experiencia poderosa y muy satisfactoria para el alumnado universitario.

En nuestra experiencia de investigación con estudiantes de educación de pregrado, diseñamos e implementamos un protocolo de fotonarrativas que sigue cuatro fases formativas y de sensibilización, más otra fase de evaluación. Los datos generados nos permiten profundizar en un diagnóstico de la conciencia feminista y de género, a la vez que formamos en esta metodología de gran impacto personal y comunitario:

1. Cuidado de los principios éticos y metodológicos de las fotonarrativas

En esta primera fase organizamos un taller sobre fotonarrativas donde se trabajan aspectos básicos formativos sobre este método feminista de producción de conocimiento científico participativo. Para ello, se organizan grupos de en torno a cinco participantes para la familiarización y documentación sobre la estrategia de fotonarrativas; especialmente, insistimos en documentar y reflexionar sobre los procedimientos éticos y derechos de imagen. El resultado de este taller se concreta en la elaboración de diferentes pósteres que recogen la esencia del método, en qué consiste, sus funciones, sus fases y protocolos éticos clave. Durante el proceso se realizan diarios de grupo donde se recogen los debates fundamentales, las dudas que surgen y las decisiones de resolución de problemáticas que van apareciendo. Este proceso se realiza con acompañamiento y asesoramiento de apoyo a las dificultades que surgen por parte de las profesoras implicadas.

La investigación feminista requiere un planteamiento ético *de facto* que implica por parte del alumnado reflexionar sobre posibles impactos de sus actuaciones en los contextos y en las personas participantes. Tomar postura desde el posicionamiento personal y cuestionarse este impacto supone en nuestra metodología un compromiso firme con nosotras mismas y con los y las participantes, incluso de las fotografías que recogen imágenes de personas. Valorar una exposición arriesgada por parte de participantes o que pueda ser empleada para un señalamiento público, el impacto tanto de la foto como de la narrativa en la dignidad o en la reputación de las personas que colaboran fueron nuestras principales preocupaciones. Verbalizar estas posibles problemáticas que afectan a la microética de la investigación feminista (Ji-

ménez Cortés, 2021) supone también un ejercicio de capacitación en esta metodología para el futuro profesorado y, a su vez, una herramienta adecuada para investigar y formar la conciencia.

2. Realización de fotografías y elaboración de narrativas individuales

En esta segunda fase, se procede a realizar fotografías bajo la temática de «identidad feminista y de género». Este tema central nos permite trabajar de manera transversal los núcleos de contenido referentes propuestos por Christie Launius y Holly Hassel (2021): la construcción social de género, privilegio y opresión, interseccionalidad y praxis feminista. La construcción social del género hace referencia a las diferencias entre sexo y género y la construcción social de los roles, los estereotipos y las identidades de género. Los conceptos de privilegio y opresión aluden a la diferencia y la desigualdad para mostrar cómo el poder funciona en la sociedad y afecta las vidas personales. La interseccionalidad se ocupa de la relación entre el género y otros órdenes sociales como la edad, la raza, la etnia... y solo es abordable desde un análisis feminista. La praxis feminista refuerza la idea del compromiso social. Los contenidos formativos han de partir necesariamente de la experiencia personal, pero buscando explorar problemas estructurales de mayor envergadura. Este proceso que lleva a contextualizar las experiencias de vida en el contexto de los grandes problemas estructurales es complejo para estudiantes de pregrado. De hecho, Juliann Couture y Sharon Ladenson (2017) apuntan a que los principios implicados en la metodología feminista, y más concretamente los de interseccionalidad y la comprensión de los problemas estructurales relacionados con el privilegio y la opresión, resultan especialmente controvertidos para estudiantes de primeros cursos. Esto implica que el propio protocolo de indagación incorpore estímulos que a modo de preguntas desencadenen la autorreflexión y el diálogo iterativo por estos núcleos de contenido tratando de desencadenar un proceso que oscila entre la descripción y la valoración, pasando por la interpretación. Y, a su vez, movilice emociones vinculadas a la experiencia personal. Las fotografías se acompañan de relatos/narrativas individuales sobre la base de un protocolo de preguntas-guía orientativas como:

1. ¿Qué representa la foto?
2. ¿Quién está en la foto?
3. ¿Cuándo y dónde se realiza?
4. ¿Puede reflejar opresión o privilegio? ¿Para quién o quiénes?
5. ¿Qué te impulsó a capturar esa imagen?
6. ¿Qué sentiste al respecto?
7. ¿Qué te gustaría que sintiera una persona que ve esta foto?

Esta fase de producción fotográfica y elaboración de las narrativas individuales se trabaja en grupo, lo que fomenta el diálogo y la construcción de conocimiento en torno a los contenidos clave. Las narrativas individuales son compartidas con las demás personas que participan en las fotonarrativas a través de discusiones sobre las experiencias y las fotografías. Se dinamiza la participación desde un enfoque inclusivo y seguro desde una escucha activa y respetuosa. La producción lleva título y autoría tanto en la fotografía como en la narrativa. El resultado de esta actividad es la compilación de una selección de fotografías en fotolibros.

3. Elección y categorización participativa de fotografías

Durante este proceso se comparten las fotografías en gran grupo (60 personas), se eligen las más significativas, se categorizan y estructuran en subtemas. En este momento se conforman nuevos grupos en torno a las temáticas. Aquí, los principales ejes de contenido se construyen y reconstruyen en un plano dialógico. Se abordan contenidos y se manejan argumentos relacionados con la construcción cultural y el carácter estructural de los estereotipos dañinos de género como el sexismo, la misógina o la violencia. También se abordan desde el debate la interseccionalidad y los conceptos de opresión y privilegio que se entrecruzan generando discursos y contradiscursos que se mantienen de manera efímera. Capturarlos y situarlos en este contexto formativo y de indagación permite abrir espacios de reflexión y de construcción de argumentos.

4. Coproducción de narrativas colectivas a través del debate

Las narrativas individuales acompañan a la producción colectiva. Estas narrativas colectivas integran grupos temáticos de fotografías. Las fotografías visibilizan, denuncian e influyen sobre

desigualdades percibidas, misoginia, estereotipos de género... y la narrativa se convierte, a su vez, en un elemento de reivindicación con poder transformador de posibles políticas y contextos.

5. Acciones de sensibilización e incidencia sociopolítica dentro y fuera del aula a través de exposición pública

Se comparten las fotografías y las narrativas colectivas. La exposición de las fotonarrativas se convierte en un espacio de encuentro y diálogo. La exposición pública, al ser difundida y promocionada, actúa como campaña de sensibilización para la comunidad educativa, extendiendo así el impacto social y formativo de la actividad de investigación-acción.

La fase de evaluación se desarrolla a través de un taller final con participantes para valorar el impacto y aprendizajes. Los datos que se generan resultan extremadamente ricos para la exploración y análisis de la identidad feminista y de género, así como las dimensiones de la conciencia y su estado. Incluso nos permiten avanzar tipologías de conciencia feminista.

Resulta de especial relevancia en este planteamiento el cuidado de las emociones. Las emociones forman parte de los procesos de concienciación y de las experiencias educativas que se desarrollan con la intención de formar críticamente para la igualdad de género y desde el feminismo, y a la vez impactan en los procesos de investigación. El tipo de actividades que diseñamos, los materiales que empleamos, las interacciones que provocamos y/o que surgen en un contexto de investigación-acción, así como los procedimientos que planeamos para estimular la reflexividad y la posicionalidad, tanto personal (como maestras-investigadoras) y de nuestras y nuestros estudiantes, desencadenan emociones vinculadas a un flujo continuo y variable de conciencia de género y feminista.

Protocolo de entrevistas experienciales desde la fenomenología feminista

La entrevista como método de investigación social busca recopilar la información ofrecida por una o varias personas acerca de un tema en concreto, y haciéndoles protagonistas principales en todo momento. Es decir, se trata de un diálogo entre la persona investigadora y la investigada alrededor de un tema en común

que refleja, principalmente, lo que la segunda pretende expresar desde su propia experiencia (Olsen, 2011). La entrevista otorga valor a aspectos relevantes del fenómeno a estudiar (Ibarra Sáiz, González Elorza y Rodríguez Gómez, 2023).

En nuestra investigación de la conciencia feminista y de género a través de las entrevistas experienciales con enfoque fenomenológico interpretativo, buscamos el significado de la información recopilada, la simbología de esta y la implicación de las personas, así como un nutrido relato de las experiencias de las mismas. Se trata, por tanto, de acercarnos a un proceso subjetivo de descripción de experiencias vividas (Chamús, 2023).

Esta voz dada a las personas participantes a través del uso de la entrevista se relaciona de forma muy directa con dar sentido a la parte emocional. Esta área se ha situado de forma opuesta a lo científico, cuantificando los datos ofrecidos y eliminando todo aquello que provoque algún tipo de sesgo inapropiado a causa de opiniones y experiencias (García y Ruíz, 2021). No obstante, es clave conocer las vivencias de nuestro estudiantado que visibilizan aquello que no sería posible conocer sin su discurso. Sabemos que muchas de nuestras experiencias como mujeres a lo largo de la historia han sido silenciadas, especialmente en situaciones de vulnerabilidad (De Mingo, 2021). Las entrevistas experienciales son una oportunidad para visibilizar lo oculto, lo potencialmente, o *de facto*, silenciado. La realización de entrevistas como metodología de investigación feminista permite ver aquello que no es posible de otra forma que no sea desde los ojos de nuestros/as participantes, desde sus vivencias y experiencias. Esto pone en primer plano una forma de investigación más cercana que va a la raíz de problemáticas sociales y visibiliza aquello que no es nombrado y que, como tal, no existe.

Las entrevistas experienciales centradas en las vivencias personales siguen una cuidadosa fase de diseño y de valoración de la implementación. En nuestro proyecto algunas de las preguntas que se incorporan en este protocolo son:

1. ¿Has vivido o presenciado alguna situación misógina, sexista o discriminatoria? ¿Puedes relatarla?
2. ¿Cómo abordas estas situaciones en tu día a día?
3. Valora cómo ha sido tu educación en términos de género.

4. ¿Podrías decir que has recibido una formación feminista? Explica en qué ha consistido.
5. ¿Cómo ha influido esta formación en tu vida?

Cuidamos, especialmente, el crear confianza, pues debemos tener en cuenta que tiene que sentirse libre y seguro/a en todo momento de decir lo que desee sin prejuicios ni tapujos, por lo que empatizamos y escuchamos atentamente sin realizar comentarios que juzguen, siempre animando a la libre expresión.

Nuestra experiencia con entrevistas experienciales desde la fenomenología feminista nos muestra que quienes desean participar lo hacen desde el propio convencimiento de querer dejar huella a nivel social y de investigación, siendo conscientes de la importancia de su voz en este sentido. Por esto, se hace tan presente el cuidar la confianza y mantener un clima positivo con nuestros/as participantes, su relato en nuestra investigación es fundamental, son fuente base del conocimiento y, además, han de ser reflexivos/as al respecto (Doucet y Mauthner, 2008).

La escucha activa y la observación de lenguaje verbal y no verbal son cualidades que como entrevistadoras tenemos muy presentes; se trata de hacerles sentir cómodos/as en todo momento en nuestra presencia, pero no debemos olvidar nuestra función investigadora. Puede resultar complejo, pero, nuevamente, ha de primar la naturalidad, el adaptar el lenguaje y contexto a nuestra persona entrevistada, es decir, hacerle sentir que estamos en el mismo nivel de comunicación, de confianza, generando un ambiente distendido y mimetizándonos con este. La comparativa podría ser como si quisiéramos tomar un café con alguien a quien admiramos desde el cariño, de quien queremos saber cuál ha sido su experiencia, cómo logró ciertas cosas, y podemos estar bastante tiempo indagando en esto porque lo hacemos desde esa confianza y admiración a la persona.

Durante la misma, podemos tomar datos y hacerle saber a nuestro/a participante que estamos haciéndolo porque nos resulta de valor su aportación. Mantener el contacto visual, tanto a nivel físico como *online*, y las distancias, en caso de entrevistas cara a cara, son importantes también para lograr dicha cercanía y que la otra persona se sienta escuchada. Es posible hacer uso de un lenguaje más coloquial que nos acerca aún más a las personas.

El cuidado prima todo el proceso metodológico. Cuando finaliza este proceso de entrevista, se hace saber al/la estudiante que el proceso ha terminado, entonces, si se estaba grabando la conversación, se corta en este punto o se continúa, pero la charla no acaba, sino que se deja un espacio de agradecimiento por su tiempo y reflexión por si quisiera añadir alguna cuestión más. Además, se deja abierta la posibilidad de una nueva participación si lo cree necesario, y nuestro contacto tanto para ello como para desistir del proceso, si le resulta necesario. Prima el bienestar de las personas entrevistadas. Se ha de tener presente aquí la necesidad de discernir entre la vida vivida y la historia contada por los/as participantes, de modo que se busque el significado en las palabras narradas, sin ignorar el poder del qué y cómo lo ha comunicado (Doucet y Mauthner, 2008).

Lo crucial en todo el proceso es hacer partícipe a la persona entrevistada desde la comodidad, el respeto, la contextualización de su discurso y la interdisciplinariedad de las posiciones que va tomando en el mismo, es decir, entender que no exclusivamente puede centrarse en el tema tratado, sino que puede afectar a otras cuestiones. Es importante también tener en cuenta la fluidez de la dinámica al realizar la entrevista, combinando reparto de poderes entre persona entrevistadora y entrevistada, así como la escucha activa y el dotar de seguridad a las mismas (Herron, 2022).

Esto permite localizar una forma de investigación lejos de distorsionismo patriarcal (Lokot, 2021) que aleja la ciencia del componente humano y no entra en la profundidad y amplitud del conocimiento desde distintas perspectivas. Esta jerarquización aquí se pierde y se da paso a una relación mutua entre todos los agentes implicados que da lugar a la expresión más libre de experiencias personales (Yost y Chmielewski, 2012).

Protocolo de grupos de discusión presenciales

Las tertulias dialógicas son una poderosa herramienta para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan (Halasek, 2020), es decir, con la misma buscamos la transformación de la conciencia. A través del diálogo y del debate y con la intervención de quien modera, se busca que los y las participantes pue-

dan expresar sus ideas u opiniones sobre cuestiones de interés, a la vez que interactúen con las del resto de participantes (Gallent-Torres y Tello-Fons, 2021), lo que puede generar una nueva mirada crítica que la persona no poseía. Por ello, nosotras como investigadoras y formadoras feministas buscamos, con esta práctica, que quienes participan compartan matices y percepciones que no pueden ser recogidos de otra forma.

En nuestra investigación, los grupos de discusión presenciales y foros dialógicos virtuales tienen un doble propósito. Por un lado, nos permiten indagar en el tema relevante para el que se está indagando (investigación) y, por otro lado, establecer en los y las participantes una mejora de los conocimientos relacionados con la temática en cuestión (acción) (McDiarmid, Pineda y Scotherm, 2021). Nuestra experiencia con los grupos de discusión presenciales y foros dialógicos se centra en aspectos que tienen que ver con las creencias y con la percepción de su formación en género, con su conciencia (Bueno y Jiménez, 2021) en esta temática.

Los foros dialógicos exigen de quien modera guiar el discurso al que debe ceñirse el grupo, estableciendo un ambiente no directivo sin que el debate se salga de lo que queremos tratar (Tejero-González, 2021).

De esta forma, en nuestro proyecto se ha hecho uso de los foros dialógicos virtuales y de los grupos de discusión presenciales con la doble visión anteriormente mencionada. Por un lado, buscando extraer conocimiento científico sobre cómo es la formación en género del alumnado universitario y su conciencia feminista y de género, y, por otro lado, generar una conciencia feminista y de género a través del debate en grupos reducidos. Para ello, se puede hacer alusión a este protocolo de momentos metodológicos:

1. Delimitación de objetivos formativos y diseño de preguntas específicamente orientadas a la creencias y formación de género Este momento consistió en la elaboración de preguntas que formasen la guía que la moderadora de los grupos utilizaría para su desarrollo. Es necesario destacar que para que la guía estuviese correctamente elaborada y fuese de utilidad, se realizaron procesos de validación en investigaciones previas (Bueno y Jiménez, 2021). Siguiendo las experiencias previas, se ejemplifican algu-

nas de las preguntas utilizadas para trabajar con el alumnado universitario la conciencia en género:

1. ¿Qué significa para vosotros/as la formación en género? ¿Cómo la definiríais?
2. ¿Crees que en tu facultad hay un clima favorable hacia la igualdad? ¿En qué sentido?
3. Enumerad los puntos fuertes que tendría una formación en género de cara a tu futuro ejercicio profesional como maestro/a.
4. Este tema de igualdad entre hombres y mujeres ¿os resulta incómodo para tratarlo en clase? ¿Por qué?
5. ¿Qué sería lo más urgente que se tendría que abordar desde la universidad de cara a vuestra a formación en este tema?

Como se puede observar, buscamos un orden lógico en la presentación de las cuestiones, comenzando con un acercamiento teórico sobre los conceptos que se van a tratar, para continuar con preguntas acerca de la integración de la perspectiva de género en aspectos relacionados con su día a día y finalizar con una reflexión que invita a que piensen cómo podrían utilizar la perspectiva de género para mejorar su futuro profesional.

Con esta secuenciación, invitamos a los y las participantes a ir cogiendo confianza de forma progresiva y a ir profundizando cada vez más en sus percepciones, experiencias e ideas. De esta forma, se construye un camino que va desde una primera toma de contacto en la que el alumnado suele estar reticente a participar aportando definiciones escuetas, que continúa por experiencias propias en las que ya suelen ir cogiendo confianza, para finalizar a través de una cuestión que invita a la reflexión y que está enmarcada para ser utilizada como un elemento para trabajar el segundo objetivo de esta intervención que era la de despertar concienciación sobre el feminismo y la perspectiva de género.

2. Requisitos de composición del grupo de discusión presencial
Se tomaron en cuenta algunos aspectos, como una representación equilibrada por género o la combinación de personas con diferentes niveles formativos en cuestiones de género, para que se pudiese exponer una mirada crítica con respecto a la temática y contribuir de esta forma un discurso rico y confrontado que pueda ser dinamizador de la conciencia. Así, se pudo ver cómo

personas que tenían formación en género contribuían al principio de forma más clara y precisa, aportando al resto del grupo la confianza suficiente en la materia para poder aportar experiencias personales una vez se abordaban las primeras cuestiones más teóricas.

3. Desarrollo de los grupos de discusión presenciales

Desde nuestra experiencia en investigación de la conciencia feminista con alumnado universitario, esta fase se postula como la más compleja de todo el proceso, ya que no solo tenemos que actuar como investigadoras, sino también como mediadoras y debemos pasar por un proceso de deconstrucción que nos permita analizar e intervenir libremente, de forma que no interfiramos en el transcurso normal del proceso dialógico, entrando en un proceso de autocuestionamiento constante. Tal y como afirma Walters (2020), resulta frustrante cómo al reflexionar sobre «el proceso de mi propio desempeño en los grupos de discusión analicé que las formas en que intervine eran mucho más de lo que había pretendido y más de lo que era necesario para los objetivos de la investigación» (p. 375).

De esta forma, hay numerosos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de actuar como mediadoras en un grupo de discusión, como gestionar grupos que prefieren mantenerse en el silencio a aportar sus percepciones o lidiar con confrontaciones por disparidad de opiniones. Es por ello por lo que se destaca esta fase como la más relevante no solo para los y las participantes, sino también para quien asume este rol mediador.

Como investigadoras feministas y pedagogas, en el ámbito del desarrollo de la conciencia y formación feministas, resulta clave en estos procesos metodológicos desarrollar una reflexividad crítica durante todo el proceso, en el que destacar e indagar sobre aspectos que *a priori* pueden resultar poco relevantes. Es en este sentido en el que se analizan consideraciones como el silencio o la propia voz (Lykes, 2020), ya que se establece que sendos elementos son representaciones propias establecidas desde nuestra perspectiva, exponiendo desde su proyección una intención comunicativa precisa que integra la mirada de quien está dirigiendo el grupo de discusión; de esta forma, se estaría condicionando las intervenciones de las y los participantes. Es, en esta línea, que autoras como Kohler (2008) afirman que la intervención que se

realiza está condicionada por las posiciones como investigadoras que se encuentran plenamente capacitadas y que, con frecuencia, incluyen dentro de los mismos conceptos derivados de las teorías y las epistemologías que utilizan para guiar los foros.

Así, resulta clave establecer, como se comentó anteriormente, una reflexividad crítica durante todo el proceso de implementación de los foros dialógicos (Lykes, Bianco y Távora, 2021). Se debe analizar en qué momentos se puede (sin tener pretensión de ello) dejar entrever un posicionamiento propio para, de esta forma, tener presentes estas situaciones e intentar establecer el foco en los y las participantes, favoreciendo una intervención libre y autónoma de ellos y ellas. Es decir, se establece como esencial que dentro de la investigación-acción feminista participativa se haga un gran esfuerzo por parte de los investigadores y las investigadoras para descolonizar la construcción del conocimiento, participando persistentemente en la reflexividad crítica (Kohler, 2015).

En términos generales, los grupos de discusión permiten, atendiendo a la mirada de la investigación-acción feminista y participativa, establecer una herramienta metodológica desde una doble vertiente, por un lado, como medio para obtener información sobre la conciencia feminista y de género, nuestro objeto de estudio, y, por otro lado, como mecanismo de acción por desarrollar en los y las participantes momentos reflexivos que impacten en ella, la transformen y la eleven.

Referencias bibliográficas

- Biglia, B., Cubero, A. y Araiza, A. (2024). A Feminist Activist Research to mainstream awareness of gender-related violence in universities through photovoice. *Educational Action Research*, 33(3), 400-419.
- Bueno, L. y Jiménez Cortés, R. (2021). Análisis de la formación y sensibilidad de estudiantes de educación a la igualdad de género. En L. Vega y A. Vico (coord.) *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza* (pp. 651-668). Dykinson.
- Chamús, J. A. (2023). Fenomenología existencial y reducción de daños: Una alternativa en el tratamiento del consumo problemático de sustancias psicoactivas. *Revista Latinoamericana de Psicología Existencial: Un enfoque comprensivo del ser*, 26, 36-48. <https://www.>

fundacioncapac.org.ar/revista_alpe/index.php/RLPE/article/view/178/pdf

- Couture, J. y Ladenson, S. (2017). Research as Inquiry in Women's and Gender Studies En Couture, J. y Ladenson, S. *Empowering, enlightening, and energizing: Research as inquiry in women's and gender studies* (pp. 177-189). University Libraries Faculty & Staff Contributions.
- Doucet, A. y Mauthner, N. (2008). Qualitative Interviewing and Feminist Research. En P. Alasuutari, L. Bickman y J. Brannen (eds.) *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 328-343). SAGE.
- Gallent Torres, C. y Tello Fons, I. (2021). Percepción docente sobre el ciberplagio universitario a través de un grupo de discusión por videoconferencia. *Revista Educación*, 45(2), 372-389. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43527>
- García, D. y Ruíz, M. G. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 50, 21-41.
- Halasek, K. (2020). Feminism and Bakhtin: Dialogic reading in the academy. En *Landmark essays on Bakhtin, rhetoric, and writing* (pp. 51-62). Routledge.
- Herron, B. A. (2022). 40 Years of Qualitative Feminist Interviewing: Conceptual Moments and Cultivating Ecosystems of Care. *Qualitative Inquiry*, 29(6), 659-668. <https://doi.org/10.1177/10778004221139611>
- Ibarra Sáiz, M. S., González Elorza, A. y Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50), 177-200. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- Kohler, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publication Inc.
- Kohler, C. (2015). Entering the hall of mirrors: reflexivity and narrative research. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (eds.) *Handbook of Narrative Analysis* (pp. 219-238). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch11>
- Launius, C. y Hassel, H. (2021). The Social Construction of Gender. En *Threshold Concepts in Women's and Gender Studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315765150-7>

- Lokot, M. (2021). Whose Voices? Whose Knowledge? A Feminist Analysis of the Value of Key Informant Interviews. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920948775>
- Lykes, M. B. (2020). Living lives of resistance in multiple registers: dialogic coconstructions, genocidal violence and post-genocide transitional justice. En C. Squire (ed.) *Stories Changing Lives: Narratives and Paths toward Social Change* (pp. 121-143). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190864750.003.0007>
- Lykes, M. B., Bianco, E. y Tavera, G. (2021). Contributions and limitations of diverse qualitative methods to feminist participatory and action research with women in the wake of gross violations of human rights. *Methods in Psychology*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.100043>
- McDiarmid, T., Pineda, A. y Scothern, A. (2021). We are women! We are ready! Amplifying women's voices through feminist participatory action research. *Evaluation Journal Australasia*. 21(2), 85-100. <https://doi.org/10.1177/1035719X21998479>
- De Mingo, A. (2021). Realidades múltiples y ámbitos finitos de sentido (de W. James a A. Schütz) a la luz del proyecto fenomenológico-transcendental de "Ideas I". *Investigaciones Fenomenológicas*, (5), 219-238. <https://doi.org/10.5944/rif.5.2015.29818>
- Olensen, V. (2011). Feminist qualitative research in the milenium's first decade. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) *The sage handbook of qualitative research* (4 ed., .Vol.1, pp. 129-146). SAGE publications.
- Ormsbee, R. C., Winchell, A., English, J., Martian, A., Craig, M. L., Michaels, N. M., Haab, A., Girardot, A., Winter, L., Reed, P., Hendricks, C. J., Gaarsland, A., D'Amico, E. H., Southworth, A. K., Blevins, L., Saam, T. y Cox, G. R. (2024) Undergraduate Student Process Reflections on Utilizing Photovoice to Learn Principles of Feminist Research. *Feminist Pedagogy*, 5(1), 1-10.
- Tejero González, J. M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Walters, R. (2020). Relinquishing control in focus groups: the use of activities in feminist research with Young people to improve moderator performance. *Qualitative Research*, 20(4) 361-377.
- Yost, M. R. y Chmielewski, J. F. (2012). Blurring the Line Between Researcher and Researched in Interview Studies: A Feminist Practice? *Psychology of Women Quarterly*, 37(2), 242-250. <https://doi.org/10.1177/0361684312464698>

El aula feminista desde la educación artística: una experiencia didáctica herstórica desde el museo

MARÍA DOLORES SÁNCHEZ ARJONA
ROCÍO SANTANA CISNEROS
LAURA TRIVIÑO CABRERA

Introducción

En el aprendizaje basado en proyectos, en problemas o en competencias, resulta crucial contar con temas cercanos, relevantes, reales y de interés suficiente como para despertar la curiosidad del alumnado. De ahí que sea importante el diseño de una experiencia formativa que parta de una realidad y experiencia tangible, apostando por la motivación como elemento clave para conseguir el aprendizaje del alumnado. De lo contrario, el profesorado no puede completar su proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactoriamente, dificultándose la apropiación del conocimiento (Ospina, 2006).

De esta manera, como dicen Garzón y Sanz (2012), al vincular el contexto, recursos y circunstancias implícitas con las necesidades del estudiantado, estamos propiciando un ambiente que posibilite la mejor disposición. De ahí que la visita a Madrid y al Museo Nacional Thyssen-Bornemisza resulte un componente altamente motivador y generador de un aprendizaje significativo, coincidiendo con Latorre (2017), en que al relacionar los conocimientos nuevos con los previos del alumnado asignará un significado a lo aprendido y lo utilizará en otras situaciones de su vida. El aprendizaje significativo promueve un conocimiento relacionado con las experiencias vividas, de ahí la importancia de que puedan relacionar lo previamente visto en clase, con la mu-

seística y una reflexión final sobre estas obras artísticas de nuevo en el aula. No sería el mismo tipo de aprendizaje si tan solo vieran las pinturas en clase a través de una pantalla y desconociendo la realidad de estas, así es elevadamente más significativo para ellas y ellos.

Las obras –que elegimos para esta experiencia– se encontraban en la exposición temporal titulada «Maestras», organizada por el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2023) y pudimos obtener información de estas a partir del catálogo de la exposición (V.V.A.A., 2023). En «Maestras» asistimos a la compilación de un centenar de obras de autoría femenina de los siglos XVI al XX. Se trataba de una oportunidad para que nuestro alumnado se sumerja en una muestra artística exclusivamente femenina que venía no solo a paliar las carencias de conocimiento en este ámbito y su escasa presencia curricular, sino que también planteaba, además, cuestiones al estudiantado de los motivos por los que existía un vacío en torno al reconocimiento de las artistas y del porqué es importante que tuvieran conocimiento de esta situación.

En este sentido, hay que procurar enseñar a las artistas y enseñar teoría del arte feminista (Triviño Cabrera, 2022). Historiadoras del arte y teóricas feministas, como Linda Nochlin (1989), nos relatan la importancia de reconocer a mujeres artistas y conocer sus obstáculos, ya que así las futuras generaciones serán conscientes de la injusticia que las mujeres han vivido y siguen viviendo en su lucha para lograr la igualdad de oportunidades. En el caso que nos ocupa, mostramos el difícil acceso de las mujeres a la educación artística y a la profesión de artista.

Las profesoras feministas tenemos por delante el reto de seguir avanzando a pesar de los discursos de odio existentes y de los bots que distribuyen noticias falsas con la intención de desacreditar el movimiento. De esta manera, afrontar la educación artístico-feminista, partiendo de una experiencia tan impactante y actual, nos invitaba a una escucha receptiva y, sobre todo, a que extrajesen sus propias conclusiones, recibéndolas no como un discurso vertical docente-alumnado, más bien, como una conversación obras-alumnado y autoras-alumnado.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el feminismo es definido como «principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre». De tal modo que, poner sobre la

mesa las mujeres que han visto negado ese reconocimiento a lo largo de los siglos, llevaría al alumnado a comprobar por sí mismo que solo revisando la historia desde la perspectiva de género podía hacerse justicia hacia la mitad del género humano a quien se le niega ese conocimiento cuando hay un ocultamiento selectivo. Por tanto, es prioritario incorporar este enfoque y cambiar una escuela reproductora de desigualdades clasistas (Tomé y Rambla, 2001). Hay que considerar el centro educativo como un contexto de socialización desde el que hay que luchar contra el sistema patriarcal y contra la reproducción de las injusticias sociales relacionadas con el género (Pérez, Nogueroles y Méndez, 2017).

El aprender a ver las realidades injustas que experimentan las mujeres tiene que ser uno de los propósitos en la formación educativa (Carrillo, 2017), pues acercaríamos al estudiantado a un pensamiento crítico acerca de las desigualdades de género, pudiendo solventar posibles actitudes discriminatorias desde edades tempranas (Vázquez, 2019). De acuerdo con Trillo, García y Trillo (2019), en la importancia de la participación institucional vemos que es relevante la implicación recíproca de escuelas y museos en la labor de promover los valores feministas, creando espacios educativos que incentiven la equidad y el respeto mutuo. Al relacionar género y museo vemos su potencial educativo, pues, como indican Bellamy, Burghes y Oppenheim (2009), las visitas museísticas se consideran una aportación válida para el aumento de la motivación y el interés del alumnado, así como, al mismo tiempo, estimular su capacidad de observación y curiosidad.

El proyecto fue liderado desde las Artes Plásticas, porque sabemos que la educación artística es idónea reflejando las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales a lo largo de los tiempos, de manera representativa, simbólica y visualmente perdurable. Así pues, las artes adquieren una presencia más persistente en la asimilación de los saberes que los textos escritos. Si bien, también hemos contado puntualmente con el apoyo de la asignatura de Geografía e Historia.

Las Artes Plásticas facilitan un terreno para explorar e identificar el pensamiento único del alumnado desde la adquisición de competencias crítico-creativas. Para Eisner (2004), la educación artística adquiere una gran relevancia al funcionar como transmisora cultural, especialmente cuando aborda al mismo tiempo

la producción artística, la crítica, la estética y la historia del arte, pues ofrece al alumnado herramientas para ver más allá de las cualidades que constituyen el mundo visual y les ayuda a deducir otros significados. Se podría resumir en que el uso de un enfoque artístico interrelaciona la recreación, la cocreación y la reconstrucción cultural. En el caso que nos ocupa, esto ha sido crucial por permitirnos, justamente, trenzar las tres acciones para llevar al alumnado a una toma de conciencia grupal e individual sobre la que posicionarse, reconociendo sus lagunas de conocimiento y hacerlo no de la manera neutra en que uno podría adquirir un saber nuevo, sino comulgando con convicción de querer revertir o subsanar una injusticia.

Resulta de suma importancia revisar la presencia y aportaciones de las artistas en la historia del arte, conocido desde los años 70 con el término *Herstoria*; dicho vocablo feminista se emplea como forma de crítica a la historia documentada donde la mujer ha ocupado un papel inexistente (Navarro Antolínez, 2014). Con nuestra experiencia, nos inclinamos por esa *Herstoria*, buscando tanto visibilizar como valorar la aportación de las mujeres artistas. Justamente se trata de visibilizarlas en un contexto en el que anteriormente han estado oprimidas (Rodríguez, 2021).

Metodología

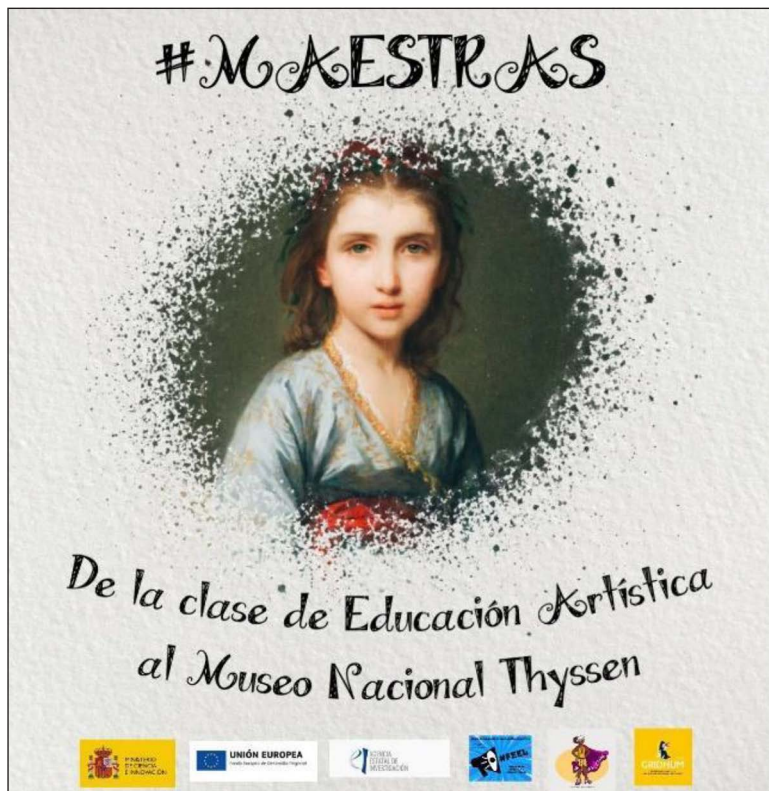
Descripción del contexto y de las y los participantes

Con respecto al contexto del centro, el grupo pertenece al Colegio San José de la Fundación Loyola Andalucía-Canarias. Es un centro concertado, ubicado en el barrio de Carranque de la ciudad de Málaga, el cual está experimentando cambios socioeconómicos con la expansión de la ciudad. La muestra se basa en un grupo de estudiantes de 4.º de la ESO que cursa la asignatura optativa Expresión Artística, once alumnas y tres alumnos, de edades comprendidas entre los 15 y 18 años, con dos estudiantes que se encuentran repitiendo curso. Con relación al contexto del aula, el grupo-clase va a presentar unas peculiaridades de resistencia pasiva que van a influir en el desarrollo de las actividades propuestas, lo que obligó al rediseño de los agrupamientos y a la inclusión de alguna tarea extra destinada a mejorar el ambiente.

Propuesta didáctica #Maestras. Del aula de educación artística al Museo Thyssen-Bornemisza

Se preparó el ambiente para desarrollar un proyecto con ancla en la exposición «Maestras», en torno a la cual se desarrollaron distintas fases de estudio y trabajo que permitiesen indagar y articular trabajos sobre las artistas de la muestra.

Figura 1. Cartel de la experiencia didáctica



Fuente: Laura Triviño Cabrera

Aunque la intervención fue liderada por la asignatura Expresión Artística (EA, en adelante), también estuvo involucrada la asignatura Geografía e Historia (GH en adelante), propiciando la interdisciplinariedad del currículum humanístico.

Las fases de trabajo fueron presentación del objeto de estudio, trabajo inicial de documentación, preparación de la inter-

vención, visita al Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, reflexión sobre el impacto de la visualización real de las obras artísticas frente a su conocimiento virtual y generación de una serie de trabajos artísticos que cubrieron los objetivos de la asignatura al tiempo que se desarrollaban las finalidades del aula feminista.

Respecto a los trabajos que realizar, decir que no fueron de diseño cerrado y algunos fueron cambiados en función de las necesidades del grupo percibidas por la docente investigadora o por propuestas del propio alumnado participante, reduciendo con ello la verticalidad en la interacción educativa, tal como se propone desde la pedagogía crítica (Freire, 2013; hooks, 2021).

Tabla 1. Proyecto #Maestras. Del aula de Educación Artística al Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

4.º CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
ASIGNATURAS IMPLICADAS: Expresión Artística y Geografía e Historia	
Temporización	Trimestral
SABERES BÁSICOS	
Saberes básicos EA	Saberes básicos GH
Los efectos del gesto y del instrumento: herramientas, medios y soportes. Cualidades plásticas y efectos visuales. Ejemplos de aplicación de técnicas gráfico-plásticas en diferentes manifestaciones artísticas y en el ámbito del diseño. Elementos y principios básicos del lenguaje visual y de la percepción. Color y composición. Métodos de investigación en el ámbito de las Artes y las Ciencias Sociales Narrativa de la imagen fija: encuadre y planificación, puntos de vista y angulación. La imagen secuenciada. Fotografía digital. El fotomontaje digital y tradicional. Técnicas básicas de animación. Recursos digitales para la creación de proyectos de vídeo-arte.	La conquista de los derechos individuales y colectivos en la época contemporánea. La acción de los movimientos sociales en el mundo contemporáneo. El nacimiento de las nuevas expresiones artísticas y culturales. El papel de las mujeres en la creación artística contemporánea. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO

Reconocer las barreras de distintos tipos que han encontrado las mujeres en el campo del arte.
Visibilizar las desigualdades de las mujeres en el arte.
Conocer autoras invisibilizadas por la historia del arte.
Aproximarse a una expresión artística propia con enfoque feminista.
Contribuir a la divulgación de las autoras estudiadas.

Objetivos EA

Desarrollar habilidades para exponer sus conclusiones.
Valorar los efectos en una parte de la sociedad cuando se ocultan datos históricos.
Conocer y reconocer las aportaciones de mujeres a la historia del arte.

Objetivos GH

Ser capaz de analizar los datos esenciales de una obra de arte.
Ser capaz de relacionar la obra de arte con el momento histórico que representa.

Metodología

Método expositivo.
Aprendizaje basado en problemas.
Aprendizaje colaborativo.

Atención a la diversidad

Utilización de recursos DUA y valoración individual de los y las integrantes del grupo.

Producto final y otras actividades

Realizar una presentación pública de una obra de arte en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y en la Universidad de Málaga (VI Jornadas Clara Peeters).
Generar productos artísticos a raíz de la experiencia.

Secuenciación

Se detalla en el apartado siguiente «Procesos y análisis».

Materiales y necesidades

Materiales generales: pantalla, proyector y dispositivos digitales (ordenadores y móviles).
Material de artes plásticas: papel acuarela y tinta, bloc de dibujo, pinceles, tinta china, lápiz de grafito 3B, témperas y pintura acrílica.
Desplazamiento a Madrid. Audioguías proporcionadas por el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Proceso y análisis

Planteamos diseñar e implementar una experiencia didáctica basada en la exposición «Maestras», logrando confluir en esta una serie de objetivos de investigación que respondían a dos proyectos. Por un lado, cumplíamos los propósitos marcados en el ámbito del grupo permanente de innovación educativa #FEEL (Femi-

nismos, Estética, Ética y Literacidades) de la Universidad de Málaga. Por otro lado, nos basábamos en el proyecto I+D+i FREEDOM (Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciada por la Unión Europea), concretamente, en la aplicación de los principios de la alfabetización crítica feminista, consistente en el uso de las redes sociales para la formación feminista del alumnado. Los objetivos de ambos proyectos confluyeron en las finalidades curriculares de las asignaturas de EA y GH y en los propios propósitos de una experiencia didáctica que transcurrió a lo largo de tres fases.

Fase I. En el aula de Educación Artística

La intervención comenzó con una charla interactiva de Laura Triviño Cabrera –profesora titular de Didáctica de las Ciencias Sociales y especialista en pintoras– ante el grupo de muestra en donde se evidenciaba la situación de las artistas a lo largo de la historia y la función del autorretrato en esos ambientes de freno, y cómo estos eran sorteados a veces con ingenio y otras con valentía. Se les propuso una primera tarea artística en la que tenían que elaborar un bodegón que les pudiera definir a partir de los objetos que llevaban ese día consigo al aula. Además, en esa primera fase, el alumnado cumplimentó un cuestionario inicial sobre mujeres artistas, mediante el cual podríamos conocer sus ideas previas o desconocimiento sobre la situación histórica de las mujeres. El mismo cuestionario fue realizado por otro grupo-clase que no cursaba la asignatura para observar si las respuestas del grupo experimental coincidían con las del grupo control.

Fase II. Del aula de Educación Artística al Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

A continuación, el alumnado tuvo que seleccionar tres obras de la exposición «Maestras» para proceder a su estudio y preparar una exposición oral para ser realizada públicamente ante cada obra en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. El siguiente paso fue organizar con el grupo la visita a Madrid y al museo. El grupo estaba entusiasmado con la escapada cultural, aunque no del todo conscientes de lo que iban a realizar. Una vez en la ex-

posición museística, comenzó la siguiente actividad consistente en crear un primer álbum de fotos cuyo tema era «La ciudad de Madrid», y un segundo álbum sobre su identidad individual, utilizando el autorretrato con enfoque artístico. Este segundo trabajo tuvo que ser retomado en Málaga una vez que sus conocimientos e interiorización del hecho artístico les hizo ver que sus primeras propuestas eran algo estáticas, predecibles y básicas, volviendo a elaborar las fotos de sí mismas y sí mismos de manera más estudiada y metafórica.

Fase III. Del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza al aula de Educación Artística

En el aula se preparó una batería de tareas orientadas a lograr una mayor seguridad en ellos y ellas con respecto a sus destrezas artísticas. De tal manera, se desarrollaban algunas técnicas, como la tinta china, el grafito, el falso grabado y la fotografía, que les permitiesen actuar con una mayor soltura y expresarse. Las temáticas tratadas versaron sobre ellas mismas y ellos mismos, ya que era palpable la necesidad de percibirse como capaces de realizar obras artísticamente interesantes. Además, esto generaría un mayor interés por el arte que podría hacer frente al alto grado de apatía detectado en el grupo. Consideramos que dicha apatía fue evolucionando hacia el interés de manera progresiva justo al poner el foco en el propio alumnado, a nivel individual.

En un momento dado, debido a las difíciles relaciones internas del grupo-clase, la docente investigadora se propuso incluir una tarea doble enfocada a mejorar dichas relaciones buscando la empatía. Para ello se establecieron parejas que realizaran el dibujo de los ojos de su compañera/o, así como la realización de un *haiku* en el que destacasen sus cualidades. Este trabajo produjo resultados muy bellos y satisfactorios, rompiéndose, al menos, las dinámicas cerradas que se venían dando.

Las siguientes actividades estuvieron encaminadas a trabajar visualmente, desde un enfoque posmoderno usando crítica y humor, las obras de las autoras con un formato *gif* para una mejor divulgación, con el objetivo no solo de popularizar las obras, sino de incluir un mensaje de corte feminista en ellos. El procedimiento consistió en tomar una obra y, con la aplicación gratuita Photopea, ir modificando un elemento que, al verlo en

modo *gif*, le dotase de movimiento, así que debían pensar en algún *gag* simpático que diera juego.

La siguiente tarea consistió en hacer que las pintoras contasen algo de sí mismas utilizando la IA semigratuita Myheritage que nos mostraba un retrato parlante, por lo que el alumnado volvió a elegir una autora y redactó el texto que transmitiría la artista. La mayoría de los discursos fueron biográficos y pocos se atrevieron a ir más allá de un relato convencional.

Finalmente, dos meses después de la intervención, se les pasó un cuestionario final para valorar sus respuestas sobre la intervención sin estar mediatizados por una evaluación de dicha asignatura. Un cuestionario que nos permitía comprobar el antes y el después tras la realización de la experiencia con respecto al grupo control.

Resultados y discusión

Entre los resultados y discusiones más destacadas, podemos mencionar los siguientes. En primer lugar, hay que mencionar una charla inicial que sirvió para situar en contexto al alumnado sobre qué cuestiones íbamos a trabajar, suponiendo ya una iniciación a la reflexión sobre el papel de las mujeres en el arte y tantear sus conocimientos. Se trató de una charla eficaz en su cometido, si bien ya pudo observarse el talante pasivo del grupo-clase que tiene su origen, por un lado, en fricciones intergrupales de años anteriores y, por otro lado, alumnado que elige la asignatura EA por evitar las asignaturas alternativas como Francés o Robótica.

En segundo lugar, en la producción de un bodegón con objetos personales, los resultados fueron menos plausibles por dos motivos fundamentales. Por una parte, existía una carencia de objetos significativos; por otra parte, había una falta de habilidad en lo que se refiere a jugar con las metáforas visuales. Esta misma situación se observa en los primeros dibujos de sí mismas/os.

En tercer lugar, el cuestionario inicial evidenció el desconocimiento de mujeres artistas, pues solo se tiene constancia de Frida Kahlo. Verificamos que el grupo al completo no se ha cuestionado que los hechos pudieran ser más difíciles para las mujeres ar-

tistas en el pasado, cuestión que sí van a tener muy clara al final de la experiencia educativa.

En cuarto lugar, en la elección de obras favoritas y búsqueda de información de las autoras y obras seleccionadas, se observa la realización del trabajo con diligencia y la responsabilidad de no repetir autora y/u obra. Se apreció un aumento de la motivación, ya que saber que íbamos a ir a Madrid fue un revulsivo incontestable. Sin embargo, la preparación de la explicación didáctica fue algo caótica, ya que se disponía de poco tiempo y se lo tomaron con calma; daba la impresión de que no eran muy conscientes de lo que iban a realizar.

En quinto lugar, en Madrid, se procedió a iniciar el «Álbum fotográfico de la ciudad» y el «Álbum Autorretrato artístico». La experiencia les mantuvo entusiasmadas/os, hicieron fotos del amanecer en el tren que incluyeron en sus álbumes, también en el Parque del Retiro, donde les dimos tiempo para desayunar y realizar fotos. Finalmente, ya en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza les pedimos que anotaran sus emociones antes y después de la visita a «Maestras». El alumnado indicó en el inicio «sorpresa», «curiosidad» e «inquietud», principalmente, y, al final, se decantó con términos muy positivos como «impresionante», «impactante», «inspiración» y «orgullo».

Ante la obra seleccionada, presentaron a la autora y su obra al público, teniendo unas buenas intervenciones que sorprendieron por la calma con que las hicieron, a pesar de que visitantes desconocidos/as se acercaban a escuchar. Se percibió orgullo de grupo-clase realizando fotografías entre ellos y ellas, mientras realizaban sus intervenciones y sintiéndose relevantes ante quienes les escuchaban. Se percibe un aumento de autoestima y una mejora de interacción en el propio grupo-clase.

Con relación a los resultados y discusión de la última fase, en el aula seguimos indagando sobre su obra favorita tras la visita. El alumnado confirma o no si sigue siendo así, y razona su elección por escrito. Encontramos que seis estudiantes persisten en su obra elegida, aunque solo en dos casos no dan argumentos fiables para no tener otra preferida. Ocho estudiantes indican una nueva obra favorita, explicando que el hecho de saber más sobre la obra fue uno de los motivos para su elección.

Los y las estudiantes realizaron autorretratos con la técnica del falso grabado y aguada, percibiéndose una mayor soltura y

relajación respecto a tener que quedar «guapas» y disfrutando más la técnica. Se percibe una personalidad diferenciada respecto a trabajos previos muy infantiloides en fondo y forma y superación progresiva de vergüenza por ser el centro de atención.

Las fotos artísticas de sus ojos tuvieron por objetivo conocerse para querer mejorar; optamos por la autoconciencia de su propia belleza como seres humanos mediante fotografías en b/n (obras de gran belleza), superándose las reticencias iniciales.

Los dibujos de los ojos de compañera o compañero y *haiku* personalizado se diseñaron para que, entre ellos, vistos con los ojos de un compañero/a, mostrasen sus virtudes. El trabajo fue muy gratificante, con algunos resultados espectaculares que contribuyeron a una actitud más amigable entre ellos mismos y ellas mismas. Un dato que se triangula coherentemente con el cuestionario final.

El «Bodegón autorretrato II» intentó dar muestras de mejores resultados, más creativos y representativos de su autor o autora en comparación con los primeros que realizaron, corroborando la mejora de la expresión artística y metafórica de las imágenes.

Los *gifs* de las obras que realizaron usando *apps online* dieron muestras del uso de un lenguaje gráfico crítico y humorístico en línea con el posmodernismo de nuestro tiempo, apareciendo líneas expresivas más violentas junto con otros gestos más amables y sororos.

La tarea «Escúchame» les condujo a elaborar un discurso mediante IA, que en la mayoría de ellos se limitaron a contar su biografía; únicamente en dos casos el discurso fue más personal y creativo. Esta situación pudiera deberse a la proximidad del final del curso, derivando en una implicación más baja.

Por último, es importante mencionar que no todas las actividades pudieron desarrollarse tal y como planeamos, ya que el grupo-clase no funcionó receptivamente a todas y cada una de las fases de la experiencia.

Conclusiones

Podemos concluir que, pese a ser una experiencia con sus luces y sombras, los resultados han demostrado que estamos ante la prueba de que el alumnado puede involucrarse más y compren-

der y ser sensible a la discriminación histórica de las mujeres si asume un papel activo en un proceso de enseñanza-aprendizaje que traspasa el aula de educación artística para llegar hasta las salas de una exposición temporal, como ha sido «Maestras» en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Hay que señalar que la inclusión de algunos trabajos, tal y como hemos explicado, funcionó muy bien a nivel artístico y de autoconocimiento. De tal manera, podemos decir que el balance final fue positivo, consiguiendo los objetivos de la asignatura y de la propia experiencia didáctica.

Consideramos que esta experiencia podría replicarse con garantías de éxito, puesto que ha funcionado incluso con un grupo-clase que presentaba características difíciles como pasividad y resistencia.

Muestras como las organizadas por el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza sería conveniente que se llevaran a distintos museos con mayor frecuencia. No solamente por la necesidad de hacer justicia hacia la calidad y el esfuerzo de las artistas, sino porque como espectadores y, prioritariamente, como espectadoras, nos hurtan referentes y ejemplos de que sí existieron muchos casos de valentía al enfrentarse a una sociedad que las prefería calladas, bellas, simples y obedientes, que determinaron que únicamente respondieran a «señoras de afición» (Triviño Cabrera, 2011).

Agradecimientos

- Proyecto I+D+i FREEDOM (Referencia: PID2022-141057OB-I00). Convocatoria 2022. «Proyectos de Generación de Conocimiento». Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Universidades y Cofinanciado por la Unión Europea.
- Grupo PAIDI HUM1053. Grupo de Investigación en Didáctica de las Humanidades Multimodales (GRIDHUM).

Referencias bibliográficas

Bellamy, K., Burghes, L. y Oppenheim, C. (2009). Learning to live: Museums, young people and education. En K. Bellamy y C. Oppenheim (eds.), *Learn-ing to live. Museums, young people and education*

- (pp. 9-20). Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Carrillo, I. (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadores y educadoras. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29-48.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Sol Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20-32. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03>
- Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Garzón, C y Sanz, S. (2012). *La motivación y su aplicación en el aprendizaje* [Trabajo de Proyecto de Grado]. Universidad Icesi.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Universidad Champagnat.
- Museo Nacional Thyssen-Bornemisza (31 de octubre de 2023 al 4 de febrero de 2024). *Maestras* (exposición temporal). <https://www.museothyssen.org/exposiciones/maestras>
- Navarro Antolínez, L. C. (2015). De la history a la herstory: un debate inconcluso. *Historia y sociedad*, (29), 99-119. <https://doi.org/10.15446/hys.n29.50469>
- Nochlin, L. (1989). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 205-211.
- Ospina, J. (2006). Talleres de Motivación. *Revista Ciencias de La Salud*, 4, 158-160.
- Pérez, A., Nogueroles, M. y Méndez, A. (2017). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 5-10.
- Rodríguez, M. (2021). *Propuesta didáctica para trabajar la historia de las mujeres en cuarto curso de secundaria desde la pedagogía feminista* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad del País Vaco.
- Tomé, A. y Rambla, F. X. (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis.
- Trillo, F., García, C. y Trillo, J. R. (2019). Creación de una educación inclusiva basada en el feminismo. En T. S. Martínez, M. G. Carmo-
na, A. F. Cabrera, A.-M. Rodríguez García y J. L. Belmonte (eds.), *Innovación Educativa en la sociedad digital* (pp. 1358-1366). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0jcdb.118>

- Triviño Cabrera, L. (2011). *Ellas también pintaban. El sujeto femenino artista en el Cádiz del siglo XIX*. Alfar.
- Triviño Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From mainstream culture to didactic produsage*. Octaedro.
- Vázquez, A. (2019). *Feminismo y educación: Una intervención educativa para la igualdad de género en educación infantil*. [Tesis de grado]. Universidad de Cantabria.
- V.V. A.A. (2023). *Maestras. Catálogo de exposición temporal*. Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

El teatro y la experiencia dramática como estrategia en la configuración social del género en secundaria

FCA. LAURA MARÍN LOPERA

Introducción

El presente capítulo recoge una experiencia surgida desde la cotidianidad de un aula de secundaria, donde las conversaciones entre un grupo de estudiantes dan lugar a una temática que sirve como disparadora de un proceso de reflexión y trabajo crítico sobre el género y su implicación en diferentes aspectos vitales.

En el aula de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria en una zona rural de población diversa se encuentra Lola¹, una estudiante de 16 años perteneciente a una familia conservadora y con una relación de pareja que ella considera «bastante estable». En el transcurso de una conversación entre compañeras, queda al descubierto parte de la opresión vivida por Lola respecto a su relación: siente la necesidad de agradar a su pareja. Este hecho se convierte en una temática de interés que inicia un debate y desde donde se comienza a articular el trabajo desde el teatro del oprimido.

Durante la construcción de la dramaturgia, el grupo-clase realiza una reflexión continua sobre diferentes escenas comunes referentes a las relaciones afectivas y reacciones estereotipadas, lo que pone sobre la mesa cómo las expectativas de género afectan a sus vidas no solo a nivel personal, sino también en sus relaciones sociales. De esta manera, el aula se convierte en un espacio

1. Nombre ficticio para proteger el anonimato de la estudiante.

de reflexión y acción sobre el feminismo, utilizando el teatro-foro como herramienta transformadora que nos permite cuestionar las estructuras de poder y concienciar(nos) sobre las opresiones sociales.

La experiencia culmina con un ejercicio de empoderamiento colectivo, incluido en la programación establecida por el centro para el trabajo y concienciación de la igualdad en el día contra la violencia de género.

La violencia de género sigue siendo una problemática que afecta profundamente a la sociedad, y su prevención requiere de enfoques innovadores que vayan más allá de las metodologías tradicionales. A través de esta experiencia, se analiza la potencialidad del teatro-foro como herramienta pedagógica para trabajar la prevención y el reconocimiento de la violencia de género en contextos educativos.

Este enfoque no solo actúa como un método pedagógico-artístico, sino que se presenta como un espacio seguro para que las y los jóvenes actúen, expresen y reflexionen sobre sus experiencias y la forma en la que se posicionan frente a ellas, desafiando las narrativas opresivas y proponiendo alternativas más justas y éticas. Partir de una situación que genera malestar a una compañera y analizarla a través del cuerpo expresando imágenes similares de opresión, permitió al grupo reconocerse dentro de estas dinámicas de poder para, posteriormente, ser el instrumento que permitiese a otras compañeras y otros compañeros de centro detenerse a pensar en ello, vivenciarlo y tener la oportunidad de intervenir. Más allá de acciones puntuales vinculadas a fechas concretas, esta manera de abordar los miedos, expectativas y deseos del alumnado permitió cuestionar estructuras que impiden construir relaciones afectivas equilibradas.

Algunos apuntes contextuales, la relevancia del entorno en las relaciones interpersonales

Esta experiencia tiene lugar en un pequeño pueblo de interior de, aproximadamente, 4000 habitantes, dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta población, cuya actividad económica se basa en la agricultura de temporada, está viendo mer-

mado su número de habitantes, ya que algunas familias deciden trasladarse a poblaciones cercanas con mayores posibilidades laborales y de ocio.

Cuenta con un Centro Educativo de Infantil y Primaria y un Instituto de Enseñanza Secundaria donde se está intentando establecer una Formación Profesional Básica con estudios relacionados con la producción agrícola para intentar mantener el alumnado que le permitiese seguir subsistiendo y ofrecer, a la vez, la posibilidad de vincular los estudios ofertados a la actividad laboral mayoritaria.

El instituto, de una sola línea, contaba con un claustro de 14 o 15 docentes, donde la mitad, aproximadamente, tenían la condición de personal fijo y la otra mitad eran interinos, originarios de otras provincias o poblaciones cercanas.

Entre el alumnado se hacía palpable una notable diferencia de estatus económico-social, y esta situación se podía observar claramente en la vida del patio. El patio se convertía en el reflejo de la sociedad del pueblo; era muy representativo.

El contexto social del instituto reflejaba tensiones entre tradiciones profundamente arraigadas y un fuerte componente conservador y la necesidad de respuestas desde otras miradas más acordes con la actualidad globalizada que las y los alumnos demandaban. Esta actitud conservadora se evidenciaba en las interacciones cotidianas, donde ciertos comportamientos en las relaciones interpersonales de las y los adolescentes eran aceptados y normalizados por la población adulta.

Si nos detenemos a analizar la influencia que esto suponía para el contexto educativo, nos encontramos, por ejemplo, con el veto ejercido por las familias en el Consejo Escolar para que no se llevasen a cabo actividades relacionadas con la educación afectivo-sexual, si bien este derecho del alumnado está específicamente recogido, justificado y desarrollado en la normativa actual.

En este escenario se inicia mi labor como orientadora. Desde el primer día se intenta, por parte del equipo de dirección, centrar mis responsabilidades únicamente en cuestiones burocráticas vinculadas, entre otras, con el reconocimiento y evaluación de las necesidades educativas del alumnado. Sin embargo, la función de intervenir en la organización de actividades de tutoría, así como el hecho de abordar cuestiones necesarias para acompañar al alumnado en su tránsito una vez finalizados sus

estudios de secundaria, posibilitaron una mayor interacción con ellas y ellos, y esto provocó que también emergieran cuestiones relativas a sus vivencias, creencias y expectativas personales.

De la opresión individual a la liberación grupal a través del teatro-foro

En el cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se desarrolla un programa de orientación académica profesional para acompañar al alumnado en la elección entre Bachillerato o las diferentes opciones de Formación Profesional para continuar con su formación postobligatoria. En esas horas de orientación también se trabajaba el autoconocimiento, con preguntas como quién soy y qué es lo que me gusta, que servían para facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico, pero también para abrir el diálogo y el intercambio desde un prisma más personal. Compartirlo en grupo favoreció que ellos y ellas se conocieran mejor y reconociesen cuáles eran sus puntos débiles y cuáles sus puntos fuertes, ya que ese grupo presentaba carencias en estas cuestiones más autorreflexivas.

Durante este ejercicio, emergieron los miedos, las ilusiones, las alegrías, etc., que estaban experimentando en esos momentos. Entre ellas, el viaje de fin de estudio, que se iba a llevar a cabo en pocos meses, apareció como una situación que provocaba tanto ilusión como un poco de miedo, por el hecho de salir de viaje sin las familias, ya que se iban a otro país. Este intercambio da pie a que una de las alumnas, Lola, comentara con sus compañeras su intención de no ir al viaje, en principio, porque no le apetecía, aunque después terminó admitiendo que era por no estar ese tiempo sin ver a su novio.

Lola es una estudiante de 16 años que, según sus propias palabras, tiene un noviazgo formal con un chico mayor que ella. La familia conoce, apoya y ve con normalidad esta relación. Él va a recogerla en su coche al instituto, lo que provoca que algunas compañeras sientan deseos de tener una relación como la que tiene ella.

Retomando las dinámicas de autoconocimiento, fueron las amigas de Lola las que la animaban a no dejar pasar la oportuni-

dad de vivir la experiencia del viaje, ya que su familia le había dado permiso y económicamente se lo podía permitir.

En el desarrollo de la conversación, la chica se agobia tanto que rompe a llorar, y es ahí donde expresa que la verdadera razón por la que no va al viaje es por la necesidad de satisfacer a su pareja, a quien no le parecía bien que ella fuese. Ella estaba convencida de no ir, aunque realmente sí lo deseaba.

En sesiones posteriores, y aprovechando las conversaciones compartidas, se empezó a usar el salón de actos del instituto para realizar dinámicas corporales vinculadas al teatro-foro como, por ejemplo, el juego del lazarillo, los juegos para actores no actores, encadenadas, ejercicios de *clown*, imagen fija e imagen en movimiento, entre otras. Había mucho trabajo de cuerpo, de escuchar las emociones, de ver lo que se siente, de experimentar.

El teatro-foro, desarrollado por Augusto Boal (2002; 2009), propone un espacio donde las personas pueden ensayar soluciones a las opresiones que enfrentan en su vida cotidiana. Según Boal, el teatro es un ensayo para la realidad, un medio para imaginar y practicar alternativas a las dinámicas opresivas. Este enfoque se entrelaza con las ideas de Paulo Freire, quien aboga por una educación dialógica que fomente la conciencia crítica y la emancipación. Para Freire (1980; 2009), el proceso educativo no debe ser un acto de transferencia de conocimiento, sino una práctica liberadora que permita a los educandos tomar conciencia de su realidad y transformarla.

En estas dinámicas de imágenes, Lola se posicionó como oprimida en una escena muy parecida a lo que ella había compartido, «a mí me oprime que me digan lo que tengo que hacer», «a mí me oprime que no me dejen hacer lo que yo quiero», «a mí me oprime que tenga que hacer caso a otra persona». En todo momento se repetía la misma opresión, pero con diferentes palabras. Entonces ella decidió contar su historia como algo que nos puede afectar a todas. Porque cuando hablamos del amor romántico, sigue existiendo una rígida expectativa sobre los roles que deben asumir ambos en las relaciones afectivas. Como señala Herrera (2009; 2016), las narrativas románticas no solo legitiman la desigualdad, sino que, al concebirla como parte inherente del vínculo afectivo, la normalizan. Cuando eso confluye mal, se generan situaciones de violencia en la que la mujer asume actitudes, palabras o gestos que provocan que se posicione como oprimida.

En el grupo se acordó que toda la información sobre cómo surgió la dinámica sería confidencial y anónima. Todas las personas que participaron se habían visto envueltas, de una u otra manera, por algún tipo de violencia u opresión.

A partir de ahí, se decidió poner en palabras lo que estaba ocurriendo en las imágenes, se estaba abordando el tema de las violencias de género. Para situar estas violencias, se empezaron a plantear algunas preguntas: ¿dónde, cuándo y por qué nos sentimos así? Las respuestas fueron muy variadas. Se trataron estas situaciones que habían surgido de la puesta en común de forma que las imágenes se convirtieron en escenas que representaban situaciones reales, dando lugar al teatro-foro.

En estas escenas, cuando los compañeros daban la indicación «para y piensa», que es otra de las técnicas que se utilizan en el teatro-foro, quienes estaban actuando tenían que parar y plantearse lo que realmente estaba pensando y sintiendo cada personaje. Esto permitió al grupo empatizar con la figura del opresor, asumiendo que esas acciones no estaban tan lejanas a sus propias experiencias. Se fueron construyendo y desarrollando las diferentes escenas permitiendo que el alumnado visualizara las tensiones y conflictos que emergían en sus relaciones cotidianas, sirviendo como punto de partida para la discusión y la reflexión colectiva. Aquí toma cuerpo la tesis compartida con bell hooks (2021; 2022) de la educación como práctica de libertad, ya que permite a los estudiantes no solo adquirir conocimiento, sino que también reconocerse como agentes capaces de transformar su realidad.

Mientras todo esto sucedía, se iba aproximando el día contra la violencia de género, por lo que se le propone a la coordinadora de igualdad del centro representar las escenas que se habían trabajado en el teatro, involucrando también al alumnado de tercero y cuarto. A pesar de las dudas iniciales del equipo directivo, la coordinadora confirmó la puesta en escena del teatro-foro por parte del grupo de cuarto dentro de las actividades planificadas para ese día.

Como antesala, todo el centro realizó un trabajo sobre las actitudes sexistas a través de la metáfora del iceberg, lo que se ve y lo que no se ve, donde quedaban reflejados los diferentes niveles de violencia que se ejerce contra las mujeres, incidiendo en esos micromachismos y actitudes normalizadas, que por ello son más

difíciles de detectar y reconocer. Esta actividad se fue trabajando en las diferentes tutorías, y también en las asignaturas de Plástica y Lengua, con anterioridad al 25 de noviembre. Ese iceberg se vio representado en el teatro, donde se contextualizaron los conceptos vinculados con estas actitudes violentas.

Las escenas abordaron temas como el control emocional, los celos, la presión de grupo y los estereotipos de género. Durante las representaciones, el alumnado no solo identificaba las dinámicas de opresión, sino que también intervenía para proponer alternativas y reimaginar las situaciones representadas dándoles continuidad a través de quienes participaban en el teatro (a un lado y otro de escenario).

De esta manera, pudo trascender el trabajo de análisis crítico de una situación puntual y transformarse en una cuestión relevante que nos toca a todas. Este escenario puso de relieve la necesidad de actuar desde un enfoque sensible, que equilibre la apertura al diálogo entre aquello que vivimos, aquello que nos atraviesa y pasa por el cuerpo, y los significados que le otorgamos, dando valor y propósito colectivo a las experiencias individuales.

Cuando se cierra el telón, aprendizajes de las personas participantes

El impacto de esta acción fue profundo y multidimensional. Por un lado, el alumnado tomó conciencia de cómo las dinámicas de poder influyen en sus relaciones y en cómo se sienten cuando atraviesan estas situaciones. Las intervenciones en las escenas fomentaron un cambio en la percepción de lo que constituye una relación sana, desafiando creencias profundamente arraigadas y posibilitando que fueran ellas y ellos quienes ofrecieran otras alternativas.

Por otro lado, el equipo docente y la comunidad educativa, en general, fueron testigos del potencial transformador del teatro foro como herramienta pedagógica, que permitió abordar temas complejos de una manera accesible y participativa, generando un cambio tangible en las actitudes y sensibilidades del alumnado.

Más allá de la acción educativa, el teatro dejó un legado de empoderamiento y reflexión crítica en quienes participaron de él,

ya que les posicionó en un lugar incómodo pero necesario desde donde cuestionar y cuestionarse el rol que asumían en cada una de las escenas representadas, y cómo esto tenía una influencia directa en el resto de los personajes. Como señala bell hooks, el amor como acto político implica un compromiso con la justicia y la equidad, se opone a la dominación y la opresión y trabaja hacia la libertad y la liberación. Este compromiso fue evidente en las decisiones y acciones del alumnado tras su participación en el teatro.

El teatro-foro demostró ser una metodología efectiva para abordar problemáticas complejas como la violencia de género. En un contexto donde ciertos temas son tabúes, el teatro abrió un espacio de diálogo y reflexión que permitió a las y los adolescentes cuestionar las narrativas tradicionales del amor y construir nuevas formas de relación basadas en la equidad.

Fue una experiencia muy enriquecedora de la que no se esperaba extraer este aprendizaje. Se hizo evidente que el contexto influye de manera directa en el desarrollo del alumnado, pero que cuando se ofrecen espacios de seguridad y confianza en los que se admiten los cuestionamientos críticos de conductas, comportamientos y la expresión emocional, el alumnado se relaja y aprende.

En conclusión, esta experiencia es un ejemplo claro de cómo las actividades de expresión corporal y artística, y en particular el teatro-foro, pueden ser un vehículo poderoso para la transformación, incluso en los contextos más conservadores. La prevención de la violencia de género y la promoción de relaciones igualitarias encuentran en esta metodología no solo una herramienta pedagógica, sino una forma de vivencia colectiva que deja huella en quienes participan. La experiencia deja abierta una invitación a dar vida a estas prácticas en otros entornos, mostrando que el cambio es posible cuando se combina la creatividad con un compromiso ético y social.

Referencias bibliográficas

- Boal, A. (2002). *Juego para actores y no actores*. Alba Editorial.
Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de Libertad*. Siglo XXI.
- Herrera, C. (2009). *La construcción sociocultural de la realidad, el género y el amor romántico*. Tesis Universidad Carlos III.
- Herrera, C. (2016). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Ed. Fundamentos.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.

Las jornadas Clara Peeters como espacio formativo multimodal feminista

LAURA TRIVIÑO CABRERA
CRISTINA RODRÍGUEZ ROBLES

El proyecto educativo Clara Peeters: del Museo Nacional del Prado al aula feminista para la formación inicial docente

El seminario *Otras Narrativas del Prado* y la proyección de la exposición «El arte de Clara Peeters» (Del 25 de octubre de 2016 al 19 de febrero de 2017), primera exposición dedicada a una mujer pintora por parte del Museo Nacional del Prado junto al Museo Real de Bellas Artes de Amberes (Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen), fueron determinantes para inspirar y crear las Jornadas de Clara Peeters y sus otras historias, un proyecto educativo centrado en la deconstrucción del currículo oculto de las Ciencias Sociales y la construcción de un currículum herstórico en la formación inicial del profesorado. Estas jornadas nacieron en el curso 2015/2016 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

¿Por qué Clara Peeters y su obra inspiraron Clara Peeters y sus otras historias? Clara Peeters fue una oportunidad para repensar cómo el currículum transmite una única Historia, una única Historia del Arte, una única Geografía o una única Filosofía, alcanzando este cuestionamiento a otras disciplinas escolares como las Matemáticas, las Ciencias Experimentales y la Educación Artística. La obra de Clara Peeters también nos ayudó a reflexionar sobre la prevalencia de la pintura de historia sobre la pintura de

Figura 1. La profesora Laura Triviño Cabrera junto al cartel de la exposición «El arte de Clara Peeters» del Museo Nacional del Prado (Madrid)



bodegón o naturaleza muerta; el protagonismo de la historia política frente a la historia de la vida cotidiana; la preponderancia de lo global correspondiente a lo hegemónico y occidental sobre lo local, y el eje principal del proyecto, la invisibilidad de las mujeres como sujetos históricos, concretamente la poca o nula presencia de las mujeres como artistas. Es así como se planteó que la obra de Clara Peeters posibilitaba la apertura a otras muchas historias.

Clara Peeters y sus otras historias también nació de la necesidad de responder a problemáticas observadas en el alumnado de la especialidad de Ciencias Sociales del MAES, como son la concepción del máster como mero trámite, resistencias a meto-

dologías innovadoras, excesiva teorización de las asignaturas, preferencia por el trabajo individual y el desconocimiento del currículum oculto (Triviño Cabrera, 2018). Por consiguiente, empezamos a planificar un proyecto aprendizaje-servicio con futuro profesorado (estudiantes del Grado en Educación Primaria y del Máster de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato de la especialidad de Ciencias Sociales) que articulase la producción de recursos didácticos de diversa naturaleza con el fin de enseñar un currículum crítico igualitario a estudiantes de educación secundaria. Para ello, se procedió a desarrollar un trabajo por proyectos en las asignaturas Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas y el currículum de Historia, Geografía y Arte del Máster de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad de Málaga durante los meses de enero, febrero y marzo, que culminaría con su puesta en práctica y difusión en las denominadas Jornadas Clara Peeters y sus otras historias celebradas en marzo, uniéndose a la conmemoración del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo).

Además, dentro de las jornadas se desarrollaban jornadas, mesas redondas, exposiciones, actuaciones musicales... que daban visibilidad a las mujeres.

Las VII ediciones de las jornadas de Clara Peeters

Desde el 2016 hasta el 2025 hemos desarrollado siete ediciones (figura 2):

1. I Jornadas Clara Peeters y sus otras historias (2016).
2. II Jornadas Clara Peeters. ¡Empodérate audiovisualmente! (2017).
3. III Jornadas Clara Peeters y las historias de Óbidos. Hetero(u)topías audiovisuales para nuevos espacios educativos (2018)
4. IV Jornadas Clara Peeters: enseñar a transgredir. Homenaje a bell hooks (2022).
5. V Jornadas Clara Peeters. Deconstruyendo Disney didácticamente (2023).

6. VI Jornadas Clara Peeters: enseñar la herstory de nuestras MAESTRAS (2024).
7. VII Jornadas Clara Peeters. Profesorado ante el postfeminismo y el postmachismo (2025).

Figura 2. Carteles de las jornadas Clara Peeters



Asimismo, estas jornadas constituyeron una oportunidad para extender el cuestionamiento del currículum desde una perspectiva de género de forma interdisciplinar e interdepartamental, logrando implicar a las disciplinas de todas las áreas de conocimiento.

Consideramos que las obras de una artista, centrada en la vida cotidiana y cómo llegó a reflejar su identidad como pintora en los objetos, constituían una herramienta formativa poderosa

para que el futuro profesorado fuera consciente de la importancia de trabajar esas otras historias que el currículum no contempla, como son la historia de las mujeres y la historia social. Historias invisibles en las que el currículum de Ciencias Sociales apenas ahonda, a favor de la historia política y económica que mayoritariamente está protagonizada por el varón blanco occidental heterosexual y de alto poder adquisitivo.

Clara Peeters se convierte en un punto de partida para dirigir la mirada hacia aquello que pasa desapercibido o que no se contempla suficientemente en el aula. De ahí que las jornadas combinaran cultura artística, cultura museística y cultura mediática, desde una perspectiva feminista interseccional. A lo largo de siete ediciones, se consolida un modelo de actividad didáctica-académica-científica-artística en el que, fundamentalmente, el alumnado que se prepara para ser futuro profesorado diseña previamente ateliers didácticos sobre la visibilidad de las mujeres en el currículum de Humanidades para, posteriormente, ser implementados con estudiantes que participan en las jornadas. El evento se complementa con conferencias, tertulias dialógicas, exposiciones, *performances*... que demuestran la importancia de una formación feminista multimodal y transdisciplinar.

Objetivos de las jornadas Clara Peeters

Entre los objetivos principales de las jornadas Clara Peeters está la visibilidad de referentes femeninos en nuestro legado histórico, artístico y cultural. De ahí que, en cada edición no solo tengamos como propósito la formación feminista del profesorado, sino también acercarnos a la figura de mujeres que han desafiado las estructuras patriarcales, ya sean del pasado como del presente, ya sean de la cultura artística, museística, animada y mediática. He aquí las protagonistas de las siete ediciones (figura 3): Clara Peeters, Beyoncé, Linda Nochlin, Josefa de Óbidos, bell hooks, La Sirenita de Halle Bailey, Adelaida Labille-Guiard y Barbie de Greta Gerwig.

Figura 3. Carteles de las jornadas Clara Peeters



Objetivos generales

- Reconocer y enseñar el legado histórico y cultural de las mujeres nacional e internacionalmente.
- Introducir la alfabetización crítica feminista desde una perspectiva multimodal en la formación inicial y permanente docente.
- Construir un currículum basado en un enfoque feminista interseccional.

Objetivos específicos

- Explorar propuestas didácticas innovadoras a través de la cultura mediática.

- Promover competencias críticas feministas en la formación docente.
- Producir artefactos didácticos multimodales para enseñar otras miradas sobre culturas no hegemónicas, como la africana.
- Visibilizar el legado de las mujeres afrodescendientes en el currículo.
- Desarrollar laboratorios didácticos desde la perspectiva feminista interseccional.
- Conocer investigaciones y experiencias educativas desde la pedagogía feminista interseccional.

Por ello, todas las jornadas se han centrado en la formación feminista docente a través de dos líneas: la visibilidad de las mujeres artistas y la «alfabetización crítica feminista» (Triviño Cabrera, 2022) del profesorado a través de la cultura mediática. A continuación, se presentan los hitos más importantes de cada jornada.

I Jornadas Clara Peeters y sus otras historias (2016)

Teniendo como telón de fondo la figura de la pintora Clara Peeters (Amberes, c. 1588/1590-1659), pretendimos reivindicar y alumbrar cómo es necesario repensar la metodología educativa y los contenidos que aprendemos y enseñamos. ¿Podríamos estudiar Matemáticas, Geografía, Filosofía, Música Física, Química, Historia, Antropología, Economía... a través de una obra de arte que tiene como protagonismo la representación de objetos de la vida cotidiana? Este fue otro de los objetivos de las jornadas, manifestar la necesidad de un enfoque interdisciplinar en el proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Contra qué tuvo que enfrentarse una mujer artista en el siglo XVII?, se preguntaba Alejandro Vergara, jefe de conservación de Pintura Flamenca y Escuelas del Norte del Museo Nacional del Prado (2016). Esta historia o estas historias del arte merecían y debían ser también contadas. Por tanto, nuestra conmemoración del Día Internacional de la Mujer y de la Fiesta de la Historia fue encaminada a dar visibilidad a otras historias, otras geografías, otras mentalidades, otras vidas... Por tanto, este proyecto tenía como principal finalidad deconstruir las otras historias desde una perspectiva de género. Si el profesorado y el alumnado tenían una visión de la alteridad, de esos otros y esas otras, serían más empáticas/os en relación con

las problemáticas que rodeaban su mundo y conseguiríamos forjar una ciudadanía crítica y comprometida.

Para ello, el alumnado del MAES organizó una yincana para que estudiantes de educación secundaria conociera esas otras historias. Por su parte, el alumnado de educación secundaria del IES Manuel Alcántara presentó la exposición Re-Cre(and)O a Clara Peeters en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, que tenía como propósito mostrar como el alumnado reinterpretó la obra de Peeters.

II Jornadas Clara Peeters. ¡Empodérate audiovisualmente! (2017)

¡Empodérate audiovisualmente! fue el resultado final de un trabajo por proyectos desarrollado en las asignaturas Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas y el currículum de Historia, Geografía, Arte y Filosofía por el alumnado del Máster de Formación del Profesorado Universitario de Educación Secundaria y Bachillerato de la Especialidad Ciencias Sociales, dedicado a la alfabetización audiovisual del profesorado en formación. Tras un periodo de tiempo analizando y aprendiendo a diseñar propuestas didácticas y actividades, partiendo del videoclip *Formation* (2016) de la cantante Beyoncé, el alumnado se situó como de/constructor de videoclips y, partiendo de una misma temática, el movimiento feminista, realizó sus videoclips en torno a cuatro categorías: género, raza, clase y cuerpo. Los vídeos, creados por el alumnado, se convirtieron en una herramienta educativa que centrarán la realización de talleres sobre empoderamiento audiovisual destinados a alumnado de educación secundaria, bachillerato y universidad que tuvieron lugar durante las jornadas. Asimismo, esta idea inicial pretendió implicar a estudiantes de educación secundaria que participaron en las jornadas con sus trabajos, dado que habían participado en el proyecto *Pinceladas de Mujer* (Requena, 2017; Triviño y Requena, 2019) propuesto por un alumno del MAES durante su periodo del *Prácticum*.

El alumnado del MAES se convirtió en una especie de profesorado-filósofo-artista que intentaba sensibilizar a los demás sobre un determinado tema relacionado con el currículum crítico e igualitario. Su objetivo fue la educación para la ciudadanía; su

instrumento, la alfabetización mediática, y su plataforma, la dimensión audiovisual. La importancia de la adquisición de una serie de competencias necesarias por parte de la ciudadanía para afrontar la cultura mediática es tan relevante que la UNESCO (2011) había manifestado al respecto:

empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones. (p. 16)

III Jornadas Clara Peeters y las historias de Óbidos. Hetero(u)topías audiovisuales para nuevos espacios educativos

En esta tercera edición, colaboramos conjuntamente con el Instituto de Educación de la Universidad de Minho (Braga, Portugal) y tenía como principal finalidad que el profesorado en formación de ambas universidades –Universidad de Minho y Universidad de Málaga– tomara conciencia sobre el currículum oculto y la importancia de que el proceso enseñanza aprendizaje contemple las otras historias; concretamente, otras historias del arte, las historias de las mujeres artistas. Es por ello por lo que se desarrollaron dos proyectos paralelos y conectados entre sí en ambas universidades, que trabajaron bajo los mismos objetivos, convergiendo y dándose a conocer sus resultados durante las jornadas por videoconferencia la mañana del 20 de marzo de 2018. Los objetivos de ambos proyectos fueron: 1.º visibilizar a las mujeres artistas en la Historia del Arte; 2.º deconstruir el currículum oculto en la formación del profesorado, y 3.º construir prácticas pedagógicas de naturaleza interdisciplinar y multimodal que puedan contribuir al desarrollo de desafíos en la lectura y la interpretación de pinturas de mujeres artistas.

La Universidade de Minho (Portugal) se centró en el *No rasto da Josefa d'Óbidos: do 'notturni' à luz da aprendizagem*. Dicho proyecto estaba destinado a estudiantes del Mestrado em Ensino da História de la Universidad de Minho, que tenían que planificar actividades con el propósito de dar visibilidad a la pintora portuguesa Josefa de Óbidos, aprovechando la exposición organizada en el Palácio do Raio en Braga titulada «Josefa de Óbidos».

Pintura del Barroco», bajo la supervisión de la profesora Maria do Ceu Melo del Instituto de Educação, Universidade do Minho. En cuanto a la Universidad de Málaga, se ahondó en ¿Por qué no aprender grandes mujeres artistas? De Clara Peeters a Linda Nochlin, coordinado por la profesora Laura Triviño Cabrera, mediante el que el alumnado del máster de profesorado elaboraba recursos audiovisuales y actividades que tuviesen como propósito llevar al ámbito educativo la célebre pregunta de Linda Nochlin: ¿por qué no han existido grandes artistas mujeres? (*Why Have There Been No Great Women Artists?*, 1971). Dicho proyecto pretendía homenajear a la teórica del arte feminista dado su reciente fallecimiento.

IV Jornadas Clara Peeters: Enseñar a Transgredir. Homenaje a bell hooks

En estas jornadas, homenajeamos la figura de bell hooks y su relevante obra; fundamentalmente, nos centramos en lo que Adichie denomina «el peligro de la historia única». Nos encontramos con alumnado, futuro profesorado, que manifiesta su rechazo al racismo, pero que cuando se les emplaza a introducir contenidos sobre África o nuestra relación con el continente africano justifica su imposibilidad para hacerlo porque no hay tiempo para abordar otras historias que no han tenido un papel preponderante en la historia global. Como dijera bell hooks, «experimentar el dolor racial o ser testigos de éste, no es sinónimo de entender su origen, evolución o impacto en la historia mundial» (bell hooks, 2020, p. 173). Nos encontramos con alumnas, futuras profesoras, que aceptan sin cuestionamientos la invisibilidad de las mujeres en el currículum oficial de Ciencias Sociales: no hay filósofas, no hay mujeres artistas, etc.; pero es lo que rige la legislación y a eso se limitan, sin percatarse de que contribuyen a la desaparición de sus propias genealogías femeninas, a las que les debemos llegar a dónde hemos llegado y, por tanto, a nuestra propia visibilidad, en menor o mayor medida, en el mundo presente y, por consiguiente, a continuar promoviendo la idea de que si no hubo mujeres fue porque el sexo femenino no tiene las mismas capacidades que el sexo masculino. Las jornadas van encaminadas a constituirse como «aula feminista» que bell hooks (2021) define como:

el único lugar donde cabía interrogar las prácticas pedagógicas, donde se daba por sentado que el conocimiento ofrecido a las estudiantes les daría suficiente poderío para ser mejores investigadoras, para vivir más plenamente en el mundo más allá de la realidad académica. El aula feminista era el único lugar donde las estudiantes podían plantear preguntas críticas sobre el proceso pedagógico. (p. 28)

V Jornadas Clara Peeters. Deconstruyendo Disney didácticamente

Deconstruyendo Disney didácticamente (2023) se centró en el 100 aniversario de Disney y la controversia surgida tras la elección de una actriz negra para el papel de La Sirenita. Las jornadas contaron con conferencias, *performances* y laboratorios didácticos a los que asistieron niñas y niños de Educación Infantil y Educación Primaria que participaron en las actividades desarrolladas por alumnas del Grado en Educación Infantil.

Esta edición analizó qué nos enseñó Disney en nuestra infancia. Probablemente, como niños y niñas, esta palabra evoca inocencia, recuerdos infantiles, ilusión, entretenimiento... Si nos formulamos esta misma pregunta, como docentes críticos/as, nuestra respuesta estaría próxima a una idea de Disney como sinónimo de cultura patriarcal y etnocéntrica, en la que los estereotipos se normalizan de tal forma que se educa a la ciudadanía para ser consumidora de valores sexistas, racistas, clasistas, etc. mediante los que afrontar el mundo, entender la historia y no cuestionar el orden social. Las niñas crecimos sin referentes femeninos en el currículum escolar y, en su lugar, Disney se encargó de darnos modelos de mujeres para imitar, las conocidas como el triunvirato primitivo de las princesas Disney (Blancanieves, 1937; Cenicienta, 1950 y Aurora, 1959), unidas por características como la belleza, la bondad, la dulzura y la sumisión, a través de un modelo femenino visual blanco y esbelto, de gestualidad delicada y voz cálida. La estética Disney se ocupó de dotarnos de una ética conservadora. El éxito alcanzado por las Princesas Disney conduce a la factoría a volver a estas con una versión actualizada e innovadora a través de la oportunidad que les brindan las *live-action*. No obstante, el hecho de que La Sirenita se presentase como una mujer racializada generó un impac-

to negativo con miles de mensajes de odio hacia la actriz. La visibilidad de una mujer negra, en el papel de la icónica sirenita, contribuyó a infundir ilusión en numerosas niñas que se vieron reflejadas en una princesa Disney que presentaba su mismo color de piel. Por tanto, fue propósito de esta edición, trabajar una educación antirracista e intercultural.

VI Jornadas Clara Peeters. Enseñar la Herstory de nuestras MESTRAS

Las jornadas Clara Peeters nacieron de la inquietud por trasladar las exposiciones museísticas de mujeres artistas a las aulas. De tal manera, deben su nombre a la primera mujer pintora a la que el Museo Nacional del Prado dedicó una exposición, «El Arte de Clara Peeters» (2016). En esta VI edición, las jornadas recuperan su sentido inicial, centrándose en la reciente exposición herstory «Maestras» del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Además, «Maestras» no es solo un concepto vinculado a la teoría del arte feminista, sino que se atisba muy pertinente, dado el contexto en el que nos encontramos, para la formación de estudiantes que serán futuras/os maestras/os y para abordar la trascendencia de profesoras que se sitúan como referentes para sus estudiantes. Cabe destacar el éxito de la exposición «Humana, demasiado humana» de la profesora y artista Lola Sánchez Arjona, inaugurada durante las jornadas.

El programa, a través de conferencias, exposición, propuestas y experiencias didácticas, mesas, tertulias dialógicas, actuación musical... reivindica a todas esas maestras, desde un enfoque transdisciplinar e interseccional, que requieren ser visibilizadas para comprender el mundo en su totalidad y reconocer el legado cultural de las mujeres y los saberes de nuestras maestras.

VII Jornadas Clara Peeters. Profesorado ante el postfeminismo y el postmachismo

En esta VII edición, las jornadas se centran en cómo desde la cultura mediática se propagan discursos posfeministas y posmachistas que influyen directamente en las jóvenes generaciones. El programa, a través de especialistas, artistas, profesorado y alumnado, aborda problemáticas sociales de primer orden como la

violencia machista, la masculinidad hegemónica y la misoginia que requieren urgentemente tratarse en aulas «feministas», más específicamente, en la formación inicial docente desde los enfoques transdisciplinar e interseccional.

Además, se propone como feminismo caracterizador de las jornadas Clara Peeters el feminismo interseccional. Las jornadas Clara Peeters persigue uno de los puntos fundamentales del III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2022-2025), en adelante PEIEMH, la adopción del enfoque interseccional y, justamente, hemos considerado que, ante la importancia de contemplar la pluralidad en nuestra noción de feminismo, las jornadas abordarán que la formación feminista del profesorado asuma la relevancia de la interseccionalidad: «la vida de las mujeres no puede explicarse por un único factor explicativo, como el del género, sino en interrelación con otros, como la racialización, la clase social, la procedencia, la discapacidad, etc.» (PEIEMH, 2022, p. 14).

Proponemos la interseccionalidad, como herramienta analítica y trasladada ámbito universitario, para empoderar a las mujeres que se encuentren desempoderadas y entender que no existe un único eje desde el cual comprender las experiencias humanas. La interseccionalidad que se utiliza como «un instrumento de análisis para resolver problemas propios o de otras personas ... al alcance de todos para avanzar hacia un futuro más justo» (Hill y Bilge, 2019, p. 14). La interseccionalidad (Crenshaw, 1989) posibilita que no solo había que tener en cuenta las experiencias de las mujeres, sino también percatarse de los problemas añadidos si, en tal caso, esas mujeres son negras, de otras culturas, clases sociales, orientación sexual, diversidad funcional, edades, etc.

Conclusiones

Podemos afirmar que el proyecto Clara Peeters y sus otras historias ha derivado en la creación de una escuela de formación feminista de docentes de todos los niveles educativos comprometidas/os con una sociedad que tiene y debe tener como cimientos la empatía, el empoderamiento y la emancipación con el objetivo de alcanzar la igualdad y la equidad, y donde todas las

voces sean escuchadas y rompan definitivamente su silencio. Para ello, se propone un doble proceso de alfabetización crítica-práctica performativa cuya base es el desarrollo del pensamiento crítico-creativo. La obra de Clara Peeters fue el pretexto para la creación de nuevos contextos que despierten la curiosidad, el anhelo por saber y el atrevimiento a sospechar a través del proceso enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares.

Estamos ante un evento que transforma los espacios en aulas feministas para la formación inicial docente. Tal y como lo explicaba bell hooks (2021, 2022), el aula feminista era un lugar en el que:

- Se reconoce la unión de la teoría y de la práctica, haciendo partícipe al alumnado en un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El conocimiento daría poderío a las alumnas, tanto en su realidad académica como más allá de esta.
- Alumnas y alumnos rompan su silencio y encuentren su voz, pese al temor por manifestarse.
- Se dialogue y debata de forma rigurosa y crítica.
- Se traten los pensamientos, tanto reaccionarios como progresistas, generados por la cultura mediática (posfeminismo y posmachismo).
- El profesorado feminista renuncie a la enseñanza tradicional que refuerza la dominación patriarcal.
- Las asignaturas se propongan transformar la conciencia, asumiendo un cambio hacia el paradigma crítico feminista.
- Poner énfasis en las experiencias personales.
- Asumir el desafío de la lucha feminista, «ser capaces de agarrar a alguien, de darle la vuelta como un guante y de transformarlo» (hooks, 2022, p. 96).

Agradecimientos

- Proyecto I+D+i FREEDOM (Referencia: PID2022-141057OB-I00). Convocatoria 2022. «Proyectos de Generación de Conocimiento». Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Universidades y Cofinanciado por la Unión Europea.
- Grupo PAIDI HUM1053. Grupo de Investigación en Didáctica de las Humanidades Multimodales (GRIDHUM).

Referencias bibliográficas

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- De Diego, E. (2015). Seminario "Otras Narrativas del Prado". *Museo Nacional del Prado. Centro de Estudios Casón del Buen Retiro*.
- Hill-Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- hooks, b. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consonni.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2022). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Paidós.
- Museo Nacional del Prado (2016). *El arte de Clara Peeters*. Recuperado de <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/el-arte-de-clara-peeters/e4628dea-9ffd-4632-85c9-449367e86959>
- Instituto de las Mujeres (2022). *III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025*. Ministerio de Igualdad.
- Requena Palacios, C. (27 de marzo de 2017). *Pinceladas de Mujer* [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=vQFsup-zYmA>
- Triviño Cabrera, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719-737
- Triviño Cabrera, L. y Requena Palacios, C. (2019). Investigación e innovación educativa desde el Máster de Formación del Profesorado de Ciencias Sociales a las prácticas curriculares en Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (23), 83-99. <https://doi.org/10.18172/con.3513>
- Triviño Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From mainstream culture to didactic produsage*. Octaedro.

Estrategias didácticas y saberes para una imaginación histórica que incluya las mujeres. Una nueva mirada a la historia desde Pastwomen y Womens Legacy

PAULA JARDÓN GINER

Institut de Creativitat i Innovacions educatives
Grupo CREARI. Universitat de València

Introducción

Los saberes que se aprenden en las escuelas en la actualidad siguen presentando ausencias, presentismos, sexismo y sesgos de género que provocan que más de la mitad de la historia de la humanidad no se haya incorporado a los currículos oficiales. Estas ausencias y sesgos tienen como consecuencias la falta de rigor histórico y una pérdida cultural para toda la humanidad. Además, la ausencia de referentes femeninos con los que identificarse refuerza el mito de que las mujeres no contribuyeron significativamente al desarrollo de las sociedades y puede provocar la minusvaloración de las mujeres y de las expectativas en su proyección social y laboral.

Las consecuencias para el reconocimiento de las aportaciones de las carreras científicas femeninas fueron señaladas ya en el año 1870 por Matilda Joslyn Gage en su obra *Women as Inventor*. Por su parte, la historiadora de la ciencia Margaret W. Rossiter denominó «efecto Matilda» a aquel por el cual las aportaciones de las mujeres quedan en el anonimato y sus obras son atribuidas a colegas masculinos. Una investigación realizada en la Uni-

versidad de Yale confirmó que el sexismo afecta también a las oportunidades laborales en el ámbito de la universidad, al someter a juicio dos *curriculum vitae* exactos de dos personas ficticias, una mujer (Jennifer) y un hombre (John), que fueron puntuados con grandes diferencias. El salario que se ofrecía para contratar a Jennifer era muy inferior que el que se propuso para contratar a John, solo por el hecho de ser mujer. Los resultados de este estudio dieron nombre al llamado «efecto John & Jennifer» (Moss Racusin et al., 2012).

Múltiples estudios que han analizado los materiales escolares y el currículo confirman esta ausencia de referentes (Blanco, 2000; Subirats, 1998; Bel Martínez, 2016; López Navajas, 2014; Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016; Gómez Carrasco y Tenza Vicente, 2015; Vaillo Rodríguez, 2016) y lo mismo ocurre en los entornos y producciones culturales, como los museos (Campos López et al., 2022; Herranz Sánchez, 2022; Cacheda, 2019) o el cine (Jardón Giner y Soler Mayor, 2019), frecuentados por escolares y público en general. Menos atención se ha prestado desde la investigación a las interacciones docentes/discentes, al currículo en acción, que introduciendo una mirada crítica puede revertir el sentido de los recursos empleados (Cacheda, 2019; García Luque, Jardón Giner y Masriera Esquerra, 2023; Castrillo, Apaolaza Llorente e Idoiaga Mondragon, 2024).

La idea de añadir mujeres, como anexo, no tiene un efecto compensatorio completo. La manera en que se incorpora la experiencia o la figura femenina puede ser incluso contraproducente (Wiber, 1979) cuando se presentan como subsidiarias, en planos inferiores, en actitudes pasivas o sumisas (López Fernández Cao, 2001).

En el caso de los contenidos de Ciencias Sociales, y en concreto de la Historia, no basta con añadir información, ya que el relato explicativo de los acontecimientos y los procesos que explican el mundo, en el espacio y el tiempo, se transforman cuando se incorpora la experiencia femenina. Sin embargo, como veremos en el proyecto Womens Legacy, cuando se incorporan junto a referencias a otras mujeres, se constata la magnitud de la invisibilización, ya que se construye una amplia red de mujeres creadoras y científicas cuyas aportaciones han conformado nuestra cultura, conectadas unas con otras a través de sus campos acción a lo largo de la historia.

La didáctica de las ciencias sociales está especialmente bien posicionada para conseguir que la población desarrolle un pensamiento feminista que cuestione el relato androcéntrico con el que se ha legitimado la sociedad patriarcal. En este trabajo reflexionamos sobre la inclusión de las mujeres en la historia que se enseña y la que se aprende, para lo cual es necesario situar la didáctica de las ciencias sociales como un campo que afecta y es afectado por la construcción de la historia, por las decisiones sobre qué historia enseñar y cómo enseñarla.

Revisamos en primer lugar los enfoques y estrategias para el conocimiento histórico y su didáctica. A continuación, recogemos algunas propuestas que se han hecho desde la didáctica de la historia y la historia del arte y, finalmente, presentaremos tres proyectos: *Pastwomen*, *Womens Legacy* y *Relecturas*, que proponen estrategias diferentes y en entornos distintos, ofreciendo recursos en abierto para el profesorado de todas las etapas educativas.

Propuestas para una historia universal inclusiva y su desarrollo curricular

En la construcción del conocimiento la imaginación es un factor de vital importancia. Aquello que somos capaces de imaginar en la formulación de hipótesis se nutre de nuestra cultura, por lo que, si para estudiar el pasado no nos lo representamos con mujeres, lógicamente la investigación no las incluirá. Este mecanismo opera del mismo modo en el conocimiento histórico escolar.

La imaginación histórica opera además en el desarrollo de competencias creativas en el alumnado (Jardón y Huerta, 2025). Cuando nos imaginamos el pasado, lo vemos poblado de hombres. Hemos aprendido una historia cuyo desarrollo está jalonado de guerras, conflictos y poder. La historia de los ganadores. Las imágenes fijadas en nuestras retinas a través de dibujos, retratos de personajes y obras de arte nos devuelven hombres poderosos y mujeres en los márgenes, representadas como objetos bajo la mirada masculina. Sin embargo, la historia de la cooperación y del cuidado de las personas, del acto de dar vida, de acompañarla hasta la muerte no se presenta más que en un segundo plano, como si fuera algo accesorio, en vez de aquello que la garantiza.

La primera cuestión que abordar es ¿cómo construir una historia universal que incluya a las mujeres? Este es un asunto que ya hace más de veinte años abordó la investigación feminista. Gerda Lerner señaló varios niveles en su desarrollo (Lerner, 2014). En un primer nivel se encuentra la historia de las mujeres destacadas o historia compensatoria. Sin embargo, las mujeres de diferentes clases han tenido diferentes experiencias en distintas épocas con respecto a su trabajo, su concienciación, su actividad y su expresión. Además, la comprensión será diferente en función de si se define por los valores masculinos o se centra en las mujeres. En este segundo nivel aparecen cuestiones relacionadas con una prolongación a la sociedad de las tareas domésticas: participación de las mujeres en la educación y el cuidado de pobres, auxilio en las desgracias y cuidado de las personas mayores. En los momentos en que las mujeres desarrollan una conciencia de su situación, atienden a sus propias necesidades y surgen problemáticas como la prostitución, la supresión de la dependencia o la educación de las mujeres. Posteriormente, se atiende a los intereses diferenciales de las mujeres, el estado de subordinación o los derechos.

Un tercer nivel es el de la historia contributiva, en la que se mantienen los esquemas y periodizaciones tradicionales y se analiza de qué manera participaron las mujeres en la agricultura neolítica, la construcción de las catedrales, en las guerras, en la colonización, en la abolición de la esclavitud o en el franquismo, por ejemplo. Pero no contempla dar valor a sus aportaciones ni cómo las mujeres pudieron adquirir conciencia de género en estas situaciones, ni si se trata o no de mujeres que se «desvían» de los roles tradicionales, en los que las mujeres son lo que los hombres no son (Beauvoir, 1980). Además, el control de los cuerpos femeninos a lo largo de la historia constituye otra cuestión relevante y manifiesta en la iconografía artística, por ejemplo.

Sin embargo, la historia centrada en la opresión, en si las mujeres la sufren pasivamente, buscan resquicios de libertad o incluso contribuyen a perpetuarla a través de la educación y el control social, está construida a partir de un marco conceptual masculino. Surge de este modo el peligro de la victimización, que niega la posibilidad de agencia, situando a las mujeres como objetos pasivos del desarrollo histórico.

Por otro lado, poner el foco en los textos misóginos significa otorgarles una relevancia que quizá no tuvieron. Posiblemente, estos textos surgen como reacción a los momentos de emancipación femenina en los que se ve peligrar la hegemonía masculina. Y a la inversa, podríamos hipotetizar que los movimientos intelectuales en defensa de las mujeres al final de la Edad Media, como la Querrela de las mujeres, y en el siglo XIX, como la vindicación de los derechos, constituyen reacciones de las mujeres a las tendencias a un mayor control y opresión.

Otros marcos conceptuales atienden a la historia de las mayorías y favorecen la inclusión de las mujeres, como son la historia social, la historia anónima, la microhistoria, la historia de la opresión o la de la marginación. Algunas temáticas específicas como la reproducción y la sexualidad constituyen experiencias diferenciales.

Para emprender el camino a una historia global, Lerner propone cambios en los marcos teóricos y metodológicos en tres fases:

- La primera, que denomina historia transicional, requiere añadir nuevas categorías en la organización del material histórico para atender a otras experiencias: sexualidad, maternidad, adoctrinamiento de roles, cuidado de la infancia, mitos, valores y conciencia femenina. La consideración de variables como etnia, clase y religión contribuye a la interseccionalidad de las investigaciones.
- La segunda, constituye la historia de las mujeres desde la cultura específica respecto a ocupaciones, estatus, experiencias y rituales y también la concienciación propia y la asunción de los presupuestos patriarcales y las tensiones que generan, así como los esfuerzos de las mujeres en alcanzar autonomía y emancipación. Se consideran aquí los ciclos de vida, los cambios y permanencias del sistema sexo/género, las transformaciones en las experiencias femeninas y las contribuciones a la construcción de la comunidad y los cuidados, incluyendo la conciencia femenina y la luchas por los derechos y la emancipación.
- La tercera fase se centra en comparar las experiencias y culturas masculinas y femeninas y las tensiones en las relaciones de unas con otros (Lerner, 2014). Consecuentemente, propone los siguientes retos a la historia feminista:

- Visibilización: las mujeres tienen una historia. Según los valores patriarcales, la división sexual del trabajo es consecuencia de la superioridad natural de los hombres. El hombre es medida de la significatividad, por lo que los cuidados se han considerado marginales.
- Cómo pensar sobre ellas: no son minoría sino uno de los sexos. Lejos de esto, las mujeres no pueden ser consideradas como una minoría, pues han sido y son más o al menos, la mitad de la humanidad. Son diversas; se ha de hablar de mujeres y no de mujer, revalorizar los cuidados, estudiar su colaboración en la extensión de los valores del patriarcado.
- Añadir nuevas temáticas e incorporar la variable de género.
- Incorporar otras fuentes históricas que las visibilicen.
- Transformar la periodización tradicional.
- Redefinir valores y categorías y su significatividad histórica.

Estas propuestas constituyen la base de la transformación curricular no solo respecto a los saberes, sino también a los enfoques: afecta al «qué enseñamos» y al «cómo enseñamos», por lo tanto, incide en la construcción del sentido.

Didáctica feminista de las ciencias sociales

En la bibliografía feminista se ha hecho popular la frase «añadir mujeres y agitar» (*add women and stir*), como una crítica a la idea de que, simplemente añadiendo mujeres, sin realizar transformaciones en las perspectivas, enfoques e incorporación real en temáticas y decisiones, se pueda conseguir la inclusión. Sin embargo, lo realmente transformador, como señalan Margaret Conkey y Ruth Tringham, es cuestionar las estructuras androcéntricas subyacentes (Gero y Conkey, 1991; Colomer y González Marcén, 1999).

En las propuestas realizadas en los años 80 del siglo xx se hizo hincapié en que era necesario un cambio curricular. No obstante, pese a que las normativas educativas internacionales y sus desarrollos curriculares recogen la importancia de la coeducación, tanto en la aplicación concreta en el diseño, los recursos educativos y el currículo en acción aún queda mucho camino por recorrer.

Por ello consideramos pertinente recordar aquí las propuestas de Peggy McIntosh de una serie de aspectos en la revisión curricular (McIntosh, 1983):

- Concienciación: evidenciar la ausencia. Historia sin mujeres.
- Mujeres en la historia: mujeres relevantes, figuras públicas. No reconoce la vida cotidiana ni los trabajos no remunerados.
- Las mujeres como problema: anómalas o ausentes. Evidenciar la discriminación, se les presenta como perdedoras o víctimas.
- Las mujeres como historia: la mitad de la experiencia humana que puede ser privada, invisible o doméstica. Aportaciones femeninas, cambios en el canon.
- La historia redefinida como una historia de toda la humanidad que incluye a todas las personas.

Por su parte, Antonia Fernández Valencia y Marián López Fernández Cao ofrecen algunas claves para la enseñanza de la historia y la historia del arte (Fernández Valencia, 2001; López Fernández Cao y Martínez Díez, 2001). La primera de ellas señala que es necesario contextualizar la situación en cada momento histórico, hablar de mujeres en plural y atender a la diversidad que presentan (interseccionalidad), incorporar el campo de las relaciones interpersonales y cómo el poder intenta controlarlas, investigar la diversidad de discursos de género dentro de cada sociedad, ya que aquel que se impone no es el único, recoger la iniciativas y avances promovidos por las mismas mujeres, evitar que la historia de las mujeres sea un añadido a la historia androcéntrica.

En cuanto a la historia del arte, López Fernández Cao señala que las mujeres en el arte cargan con una serie de estereotipos por el tratamiento que se ha hecho de ellas y de sus obras. Las obras se han convertido en anónimas o se han atribuido a varones y sus biografías se centran en su dependencia o en reforzar lo que se considera caracteres «femeninos» y sexualizarlas. Algunas claves en el análisis de la imagen que se proponen para la creación icónica (López Fernández Cao, 2001) se han ampliado y aplicado en la creación de imágenes de reconstrucción histórica y su utilidad en educación, como son el test de Baeza y la guía para la creación de ilustraciones arqueológico-históricas pro-

puestas desde el grupo Pastwomen (González Marcén, Picazo Gurina y CACHEDA Pérez, 2023; Diéguez y Martín, 2023).

A partir de un análisis crítico del discurso en museos, centros arqueológicos y manuales, Andrea Mouriño propone cambios en el lenguaje textual, en el lenguaje visual y en el contenido (Mouriño Schick, 2024).

El currículum en acción incluye, además de los saberes, las interacciones y los contextos. En su propuesta de alfabetización crítica feminista, Laura Triviño dibuja ocho principios fundamentales para la alfabetización feminista: la dialogicidad que, como afirma Freire, permite romper el silencio de determinados grupos; el género como hermenéutica de la sospecha y como categoría de análisis; la deconstrucción de las mujeres como objeto; el feminismo plural e interseccional (género, raza, clase, cuerpo y especies animales); la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; la visibilización de las mujeres como sujetos; fomentar el lenguaje inclusivo y visibilizador de las mujeres, y compromiso ético feminista (Triviño Cabrera, 2022).

Enfoques y recursos del grupo Pastwomen

El grupo Pastwomen, compuesto por investigadoras de los ámbitos de la arqueología, los museos y la educación, trabaja desde hace 18 años sobre la cultura material de las mujeres desde la Prehistoria hasta la Antigüedad. Sus esfuerzos en la visibilización y difusión de las investigaciones históricas sobre cultura material y evidencias de las vidas femeninas con métodos arqueológicos se han plasmado en publicaciones, varias exposiciones y en dos páginas web con informaciones adaptadas a la educación formal e informal. La primera de ellas es www.pastwomen.net, en la que se proponen ejemplos de los diversos periodos que abarcan sus investigaciones y atienden a aquellas temáticas propuestas por Lerner para la historia de las mujeres.

La red de investigación Pastwomen ha generado la exposición *online* «Otras Miradas al Pasado» (<https://www.pastwomen.net/novedades/exposicion-virtual-otras-miradas-al-pasado>) con la siguiente estructura en 7 ámbitos.

Ámbito 1. Ciencia, arqueología y feminismo

Este ámbito comienza con unas preguntas: ¿por qué las mujeres sufren discriminación política y cultural? ¿Qué circunstancias generaron que las mujeres hayan sido minusvaloradas en la historia de las sociedades? ¿Siempre fue así? En el desarrollo del ámbito se investigan las posibles respuestas a estas preguntas y se plantean más allá de la investigación.

Figura 1. Salas de la exposición online «Otras Miradas al Pasado» de Past-women



Ámbito 2. Las mujeres y el curso de la vida

Se hace un repaso por las distintas etapas que definen el paso de la vida de las mujeres, desde la infancia, embarazo, hasta la edad adulta y senectud.

Ámbito 3. Tecnologías cotidianas

Las mujeres han sido un elemento clave en el desarrollo de los saberes cotidianos para crear e innovar. El aprendizaje diario hizo posible el desarrollo de tecnologías básicas para la subsistencia de los grupos del pasado, porque las mujeres hicieron útiles de piedra, tejieron, pintaron, trabajaron el metal, fueron matronas y médicas y enseñaron y transmitieron muchos de estos saberes.

Ámbito 4. Toda una vida cuidando

Las mujeres siempre han cuidado, y con los cuidados se permite la supervivencia del grupo. Gracias a la investigación arqueológica conocemos trabajos relacionados con el cuidado del grupo en diversos contextos históricos y culturales: la asistencia a las parterteras, la crianza de los recién nacidos, el amamantamiento y el destete o la transformación de los alimentos. También los cuidados de la comunidad denominados «espirituales» y, por supuesto, los cuidados tras la muerte.

Ámbito 5. Espacios vividos

Cada sociedad articula su vida cotidiana, familiar, festiva y ritual de manera diversa y habitando multitud de espacios dentro del hogar y fuera de él. A través del estudio de esos espacios y paisajes vividos desde distintas aproximaciones arqueológicas, se pueden reconocer aspectos que definen a cada sociedad, cómo afronta la distribución de tareas, los cuidados, la obtención de recursos, los traumas... Y aquí, la perspectiva de género es relevante, porque permite analizar, por ejemplo, qué tipo de relaciones se articulan dentro del grupo, qué actividades y qué espacios ocupan, viven y transforman las mujeres.

Ámbito 6. Espacios de muerte

El estudio de la muerte brinda un conocimiento significativo sobre las sociedades del pasado, también sobre sus mujeres. La arqueología de la muerte estudia quiénes eran, qué edad tenían, qué vidas tuvieron o por qué fallecieron.

Ámbito 7. Itinerarios educativos

Espacio que proporciona las herramientas y recursos para trabajar los contenidos de la exposición desde el punto de vista educativo a través del planteamiento de problemas que guían la mirada.

En la página web del grupo y en la exposición «Otras Miradas al Pasado» de Pastwomen, encontramos a las propias investigadoras explicando sus resultados en vídeos cortos, de manera que se visibiliza a las mujeres en la ciencia al tiempo que encontra-

mos descritas las preguntas de investigación con perspectiva de género, los métodos de la arqueología y ciencias auxiliares y los resultados que recuperan las vidas femeninas. Se ofrecen evidencias de la vida de las mujeres en forma de restos arqueológicos y osteológicos, junto con los resultados de análisis y estudios que indagan sobre el nacimiento, el ciclo de la vida y la muerte, la importancia del mantenimiento de la vida y las sociedades, para lo cual se muestran el cuidado de las personas, de los cuerpos y las relaciones, y las tecnologías cotidianas en línea con las premisas enunciadas más arriba para la construcción de la historia de las mujeres (Sánchez Justicia, Jardón Giner y Soler Mayor, 2024).

El interés por la deconstrucción del relato ha abocado a una línea de creación de imágenes de reconstrucción histórica que están disponibles en abierto en la web para contrarrestar el imaginario masculinizado y sexista que abunda en espacios divulgativos y educativos (González Marcén, Picazo Gurina y Cacheda Pérez, 2023; Diéguez y Martín, 2023).

Estrategias y recursos del proyecto Womens Legacy

El proyecto Erasmus+ KA201-083060 Womens Legacy. Our Cultural Heritage for Equity consta de tres bases de datos de obras y autoras de artes plásticas, música y literatura y una base de datos de actividades para todas las asignaturas de la enseñanza secundaria obligatoria. Incluye mujeres, de manera sencilla y directa, con acceso directo por materias, por nombres, por geografía, por movimientos y por periodos (<https://womenslegacyproject.eu/ca/home/>). Se propone incorporar las contribuciones de las mujeres en las aulas con ejemplos centrados en el contenido y con actividades sencillas para llevar a cabo en la educación secundaria. También desarrolla un lenguaje inclusivo y no subordinado en las propuestas (figura 2).

En los cinco años de desarrollo de este proyecto, que ya está a disposición del profesorado en abierto, se ha conseguido incluir a las mujeres como sujetos que actúan, no como objetos, poniendo en valor su agencia en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura a lo largo de la historia. Sus aportaciones se incluyen

Figura 2. Entorno de búsqueda de mujeres, obras y recursos educativos

Acceso a los catálogos o al banco de recursos didácticos

Women's Legacy Artes

Women's Legacy Literatura

Women's Legacy Música

Español

Limpiar filtros Aplicar filtros

Palabras clave ⓘ

Nombre o título : Buscar...

Filtros

Idioma

Español

Inglés

Valenciano

Categoría

Actividad

Personaje

Obra

1. **Selecciona el idioma en que quieres buscar** (arriba a la derecha) y el idioma o idiomas en los que quieres obtener resultados (en "Filtros" a la izquierda).

2. **Selecciona una o más categorías de búsqueda:** "Personaje", "Obra" y/o "Actividad". Son los tipos de registros que obtendrás.

3. **Utiliza las jerarquías para acotar tu búsqueda.** Todas las jerarquías

como parte de la cultura con normalidad al trabajar desde los contenidos curriculares normativos de las asignaturas y no como secciones diferenciadas o apéndices. No se presentan como excepcionales porque por su cuantiosa presencia no lo son, evitando así un argumento común que las victimiza, según el cual las mujeres que destacaron lo fueron por ser especiales o por hacer un mayor esfuerzo que sus iguales del género masculino.

En los años que llevamos trabajando, este proyecto de innovación se ha convertido en un proyecto de investigación, ya que, al relacionar a las mujeres y sus obras, unas con otras a través de sus aportaciones y ámbitos de acción, hemos documentado una gran cantidad que, por sí sola, normaliza su presencia en todas las épocas (figura 2). De este modo se construye una telaraña de genealogías que se extienden en el espacio y el tiempo histórico mostrando que más que de excepcionalidad de algunas mujeres, se trata de criptoginia. Este enriquecimiento curricular se propone en todas las asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria con una metodología de inclusión diseñada al efecto (López Navajas, 2021).

Destacamos aquí que el resultado de visibilizarlas constituye una transformación cultural que recupera las aportaciones de la mitad de la humanidad y es fácilmente aplicable a la educación. Surgen de este modo nuevas periodizaciones, situaciones y géneros literarios y artísticos específicamente relevantes para las mujeres que apuntan a un necesario cambio curricular en el futuro.

Recursos del proyecto Relecturas

El tercer caso que presentamos se materializa en el ámbito de los museos. A partir de una iniciativa de un grupo de museos del área metropolitana de Valencia, junto con la Universitat de Valencia, se ha creado una plataforma de interpretación de género de las colecciones de 18 museos de arte, arqueología, etnología y ciencias. Consiste en una página web donde se presentan objetos de las colecciones con sus relecturas, que recogen los estereotipos, los roles en diferentes sociedades y temáticas, las relaciones entre los sexos y la diversidad sexual (<https://relecturas.es/proyecto/>).

El trabajo de las personas especialistas de cada museo ha consistido en elaborar estas fichas ligadas a objetos que se comparten en la página web. La información es de libre acceso y se llevan a cabo acciones también en cada museo: itinerarios con códigos QR, acciones para público familiar o general y acciones específicas con colectivos y asociaciones.

Encontramos en este caso una mayor incidencia en los discursos y en el cuestionamiento crítico de la lectura superficial, mediante el choque cognitivo entre aquellos modelos que presuponemos desde el presentismo y la información que, desde el conocimiento científico con mirada de género, podemos construir.

Conclusiones y reflexiones

A lo largo de los últimos años se han realizado múltiples investigaciones que evidencian la criptoginia en la historia. Paralelamente han surgido grupos de especialistas que se han preocupado de investigar cómo han intervenido las mujeres en el curso de la historia. Las estrategias en educación y difusión comprenden la visibilización, rescatando no solo mujeres relevantes junto a sus obras, sino los datos de las vidas comunes, y la deconstrucción de relatos, evidenciando la desigualdad, los sesgos y el sexismo. Junto a ello surgen movimientos históricos y periodos en los que las mujeres muestran un desarrollo diferencial. De igual manera ocurre con los géneros artísticos que cultivan.

Es un error suponer que la aparición de mujeres en los planes de estudio o en otros programas de estudio que incluyan atención a las

mujeres contribuye a que los estudiantes comprendan las estructuras de género o la inequidad. Si bien es importante seguir documentando los cambios que se producen en el campo en términos de la inclusión de las mujeres y otros grupos marginados, también es importante observar de cerca *cómo* se incluyen estos grupos. Agregar este componente a nuestros análisis puede ofrecer información importante sobre los obstáculos (más allá de la inclusión) que aún enfrentamos para incorporar las cuestiones de equidad en los estudios sociales de manera significativa. (Schmeichel, 2014, p. 247)

Es necesario insistir en que la pérdida cultural que provoca esta invisibilización lo es para toda la humanidad, hombres y mujeres del presente, que desconocemos nuestra verdadera historia. Se trata de pensar en el pasado con rigor histórico y de enseñarlo con justicia curricular. Por todo ello, es importante señalar cómo se incluye la vida de las mujeres para huir de victimismos o excepcionalidades que no corresponden con lo que en realidad fue: la vida y la cultura de la mitad de la población humana sin la cual no podemos comprender quiénes somos como especie y cómo hemos de proyectar nuestro futuro de manera igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Beauvoir, S. (1980). *El segundo sexo*. Paidòs.
- Bel Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la mujer.
- Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos del CLAEH*, 38(110), 273-300.
- Campos López, T., Castrillo, J., Aloria, I., Odriozola, O. y González, A. (2022). (Re)lectura feminista del patrimonio arqueológico como estrategia de visualización de las mujeres en la arqueología: Una propuesta metodológica desde el País Vasco. En M. Díaz Andreu, O. Torres Gomariz y P. Zarzuela Gutiérrez (coords.) *Voces in crescendo: Del*

- mutismo a la afonía en la historia de las mujeres en la arqueología española* (pp. 283-295). Universidad de Alicante, Instituto Universitario de Investigación en Arqueología y Patrimonio Histórico (INAPH).
- Castrillo, J., Apaolaza Llorente, D. y Idoiaga Mondragon, N. (2024). History cannot be understood without women': Feminist teachers' representations of women's history in primary and secondary education in Spain. *European Journal of Women's Studies*, 31(4), 475-91.
- Colomer, L. y González Marcén, P. (1999). Arqueología y teoría feminista: Estudios sobre mujeres y cultura material en arqueología. En *Arqueología y teoría feminista: Estudios sobre mujeres y cultura material en arqueología*. Icaria.
- Diéguez Uribeondo, I. y Martín Hernández, E. (2023). Una guía para la creación de ilustraciones arqueológico-históricas con perspectiva de género. En *Comunicando el pasado en imágenes* (pp. 100-147). Gobierno de Navarra.
- Fernández Valencia, A. (2001). Las mujeres en la investigación histórica. En *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 61-93). Síntesis.
- García Luque, A. y Jardón Giner, P. (2023). Descubrir la diversidad en el pasado. Didáctica de la historia desde una perspectiva de género. En *Comunicando el pasado en imágenes* (pp. 17-35). Gobierno de Navarra.
- García Luque, A., Jardón Giner, P. y Masriera Esquerra, C. (2023). Pastwomen: Un proyecto de investigación feminista colaborativo. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 58-74.
- Gero, J. M. y Conkey, M. W. (eds.) (1991). *Engendering Archaeology: Women and Prehistory*. Basil Blackwell.
- Gómez Carrasco, C. J. y Gallego Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- Gómez Carrasco, C. J. y Tenza Vicente, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4.º de la ESO. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (coords.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Universidad de Extremadura : Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)
- González Marcén, P., Picazo Gurina, M. y Cacheda Pérez, M. (2023). El test de Baeza. Una propuesta de Pastwomen para el análisis de ilus-

- traciones arqueológicas e históricas. En *Comunicando el pasado en imágenes* (pp. 66-99). Gobierno de Navarra.
- Herranz Sánchez, A. (2022). *Mujeres y patrimonio arqueológico: Un modelo de análisis y propuestas para la aplicación de la perspectiva de género en la difusión del patrimonio ibero de Jaén* [PhD Tesis]. Universidad de Jaén.
- Jardón Giner, P. y Huerta Ramón, R. (2025). Análisis y propuestas para educar la creatividad en las actividades de los museos. En *Dechados de creatividad en museos para secundaria*. Octaedro.
- Jardón Giner, P. y Soler Mayor, B. (2019). Una mirada de género al Museu de Prehistòria para la formación del profesorado de primaria. En *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* (pp. 385-392). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lerner, G. (2014). *The majority finds its past: Placing women in history*. UNC Press Books.
- López Fernández Cao, M. (2001). Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica. En A. Fernández Valencia (coord.) *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 169-197). Síntesis.
- López Fernández Cao, M. y Martínez Díez, N. (2001). Las mujeres en las artes plásticas. En A. Fernández Valencia (coord.) *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 95-132). Síntesis.
- López Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Ministerio de Educación.
- López Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad* (Vol. 45). Ediciones SM España.
- McIntosh, P. (1983). *Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective*. Wellesley Coll., MA. Center for Research on Women.
- Moss Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. y Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the national academy of sciences*, 109(41), 16474-16479.
- Mouriño Schick, A. (2024). *La difusión del patrimonio arqueológico en el noroeste peninsular: Un análisis de los discursos desde la perspectiva de género* [PhD Thesis]. Universidade de Vigo.
- Sánchez Justicia, B., Jardón Giner, P. y Soler Mayor, B. (2024). Otras miradas al pasado. Una exposición virtual para descubrir la historia olvidada. En B. Soler Mayor y P. Jardón Giner (coords.) *Innovando*

- en los discursos, avanzando en la investigación: V Jornadas Pastwomen, 20-21 diciembre 2022*, (pp. 175-193). Diputación Provincial de Valencia, Museu de Prehistòria de València.
- Schmeichel, M. (2014). "Women made it a home": Representations of women in social studies. *Pedagogies: An International Journal*, 9(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.921622>
- Subirats, M. (1998). *La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación; propuestas para una metodología de cambio educativo*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Triviño Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy: From Mainstream Culture to Didactic Prodsage*. Ediciones Octaedro.
- Vaillo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género. hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124.
- Wiber, M.G. (1979). *Erect men, undulating women*. Wilfried Laurier University Press.

Sobre las coordinadoras

Laura Triviño Cabrera

Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga y Profesora Tutora de Historia del Arte de la UNED. Acreditada a Catedrática de Universidad. Doctora en Historia del Arte (UNED), Doctora en Educación y Comunicación Social (UMA) y Doctora en Modernidades Comparadas: Literaturas, Artes e Culturas (Universidade do Minho). Coordinadora del Máster en Igualdad y Género de la Universidad de Málaga. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Didáctica de las Humanidades Multimodales (HUM-1053). Miembro de INSTIFEM (UCM), IGIUMA e IFE (UMA). Investigadora Principal (IP1) del proyecto I+D+i FREEDOM, sobre alfabetización crítica feminista en la formación inicial docente (Referencia: PID2022-141057OB-I00), financiado por el Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Universidades y cofinanciado por la Unión Europea.

Analía Leite Méndez

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Docencia en grado (Primaria y Educación Social) y posgrado (Máster de Políticas y prácticas de innovación educativa). Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina). Coordinadora del Grupo de Investigación Procie (Hum619). Grupo consolidado de la Junta de

Andalucía. Integrante de la Comisión de Igualdad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Autora de numerosos artículos y libros sobre Narrativas y educación. Formación docente y comunidad educativa. Investigadora Principal del Proyecto Redes colaborativas en educación: docente crítica para una sociedad inclusiva (ReDoC) del Ministerio de Ciencia e Innovación. 2023-2026.

Virginia Martagón Vázquez

Doctora en Educación por la Universidad de Almería, con formación de Maestra y Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. En los últimos seis años he compaginado contratos en docencia e investigación en diversos departamentos de las Facultades de Educación de las Universidades de Málaga y Almería. Formo parte del grupo de investigación Procie, y redes como REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) o RIDIPD (Red Iberoamericana para el desarrollo de la Identidad Profesional Docente), y del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la Educación (IFE). Mis intereses de investigación tienen que ver con la formación docente en comunidad y la interseccionalidad, desde una perspectiva biográfico-narrativa y partiendo siempre de las cuestiones éticas.

Índice

Introducción	9
Referencias bibliográficas	15
1. La participación educativa en el aula como práctica feminista para el cambio social	17
Introducción	17
Problematizando el concepto de participación en las aulas	19
Descripción de los talleres	20
Objetivo y metodología del taller Promover la participación desde una perspectiva de género interseccional	21
Breve descripción de las dinámicas	22
Principios para transformar el aula en un espacio de emancipación	24
A. Soltar el micrófono	25
B. El error como fuente de aprendizaje y amor	25
C. Límites, limitaciones y creencias limitantes (el Triángulo de las Bermudas)	26
D. La docencia es una cuestión política	26
Palabras finales	27
Referencias bibliográficas	28
2. Trabajando la perspectiva de género en la escuela. Experiencias y compromiso con la ciudadanía	31
Introducción	31
El Calasanz somos todos y todas	32

El Prácticas, una apuesta por la diversidad.	37
Las mujeres del Prácticas y la Semana de la Diversidad Familiar y Sexual.	39
Red IMPARABLES, red de centros imparables contra la LGTBifobia	41
Reflexiones finales	44
Referencias bibliográficas.	45
3. Feminario de la Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda: experiencias educativas al calor del feminismo rural andaluz.	47
El germen del Feminario de la Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda	47
Los nutrientes del feminismo rural andaluz.	49
De los primeros brotes a los árboles: experiencias educativas	52
Foros feministas rurales	52
Talleres de poderío emocional	53
Talleres de recuperación de saberes tradicionales	54
Grupo de mujeres Recetario Tradicional.	55
Referencias bibliográficas.	56
4. Género, educación y narrativas. Mirar hacia atrás para seguir caminando	57
Introducción.	57
¿Cómo surge el proyecto?	58
Acciones y marcos de sentido.	60
Las mujeres en la educación, lectura transmedia libre	60
Espacios de diálogo, aprendiendo desde la diversidad.	61
Producciones colaborativas.	62
Seminario permanente bell hooks	63
Y ahora... un nuevo proyecto	65
Reflexiones para avanzar	65
Referencias bibliográficas.	67
5. Aulas feministas y formación inicial del profesorado de matemáticas	69
Introducción.	69
Género y matemáticas	70
Democracia y educación matemática.	72
Justicia social y educación matemática.	73

Aulas feministas y educación matemática	74
Consentimiento con el otro y justicia en la interpretación de la comprensión matemática: una propuesta desde la dimensión ética del OMIUM	76
Conclusiones	79
Referencias bibliográficas	80
6. «Si eres mujer no te gradúas»: el caso de Mary Whiton Calkins como experiencia transversal de género con estudiantes de psicología	83
Introducción.	83
¿Psicología sin mujeres? Transversalización de género	84
Diseño tecnopedagógico de un <i>e-caso</i> de enseñanza con perspectiva de género	85
La experiencia educativa: conducción y alcances	89
Comentarios finales.	93
Agradecimientos.	94
Referencias bibliográficas.	94
7. Métodos y protocolos Freedom para investigar y formar la conciencia feminista y de género en las aulas universitarias	97
Introducción.	97
Metodologías para la investigación de la conciencia feminista y de género	98
Protocolo de fotonarrativas y acciones de sensibilización	98
1. Cuidado de los principios éticos y metodológicos de las fotonarrativas.	99
2. Realización de fotografías y elaboración de narrativas individuales	100
3. Elección y categorización participativa de fotografías	101
4. Coproducción de narrativas colectivas a través del debate	101
5. Acciones de sensibilización e incidencia sociopolítica dentro y fuera del aula a través de exposición pública	102
Protocolo de entrevistas experienciales desde la fenomenología feminista	102
Protocolo de grupos de discusión presenciales	105
1. Delimitación de objetivos formativos y diseño de preguntas específicamente orientadas a la creencias y formación de género	106

2. Requisitos de composición del grupo de discusión presencial	107
3. Desarrollo de los grupos de discusión presenciales	108
Referencias bibliográficas	109
8. El aula feminista desde la educación artística: una experiencia didáctica herstórica desde el museo	113
Introducción	113
Metodología	116
Descripción del contexto y de las y los participantes	116
Propuesta didáctica #Maestras. Del aula de educación artística al Museo Thyssen-Bornemisza	117
Proceso y análisis	119
Fase I. En el aula de Educación Artística	120
Fase II. Del aula de Educación Artística al Museo Nacional Thyssen-Bornemisza	120
Fase III. Del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza al aula de Educación Artística	121
Resultados y discusión	122
Conclusiones	124
Agradecimientos	125
Referencias bibliográficas	125
9. El teatro y la experiencia dramática como estrategia en la configuración social del género en secundaria	129
Introducción	129
Algunos apuntes contextuales, la relevancia del entorno en las relaciones interpersonales	130
De la opresión individual a la liber-acción grupal a través del teatro-foro	132
Cuando se cierra el telón, aprendizajes de las personas participantes	135
Referencias bibliográficas	136
10. Las jornadas Clara Peeters como espacio formativo multimodal feminista	139
El proyecto educativo Clara Peeters: del Museo Nacional del Prado al aula feminista para la formación inicial docente	139
Las VII ediciones de las jornadas de Clara Peeters	141
Objetivos de las jornadas Clara Peeters	143

Objetivos generales	144
Objetivos específicos.	144
I Jornadas Clara Peeters y sus otras historias (2016).	145
II Jornadas Clara Peeters. ¡Empodérate audiovisualmente! (2017).	146
III Jornadas Clara Peeters y las historias de Óbidos. Hetero(u)topías audiovisuales para nuevos espacios educativos	147
IV Jornadas Clara Peeters: Enseñar a Transgredir. Homenaje a bell hooks.	148
V Jornadas Clara Peeters. Deconstruyendo Disney didácticamente	149
VI Jornadas Clara Peeters. Enseñar la Herstoria de nuestras MESTRAS	150
VII Jornadas Clara Peeters. Profesorado ante el postfeminismo y el postmachismo.	150
Conclusiones	151
Agradecimientos.	152
Referencias bibliográficas.	153
11. Estrategias didácticas y saberes para una imaginación histórica que incluya las mujeres. Una nueva mirada a la historia desde Pastwomen y Womens Legacy	155
Introducción.	155
Propuestas para una historia universal inclusiva y su desarrollo curricular	157
Didáctica feminista de las ciencias sociales	160
Enfoques y recursos del grupo Pastwomen	162
Ámbito 1. Ciencia, arqueología y feminismo	163
Ámbito 2. Las mujeres y el curso de la vida	163
Ámbito 3. Tecnologías cotidianas	163
Ámbito 4. Toda una vida cuidando	164
Ámbito 5. Espacios vividos	164
Ámbito 6. Espacios de muerte.	164
Ámbito 7. Itinerarios educativos	164
Estrategias y recursos del proyecto Womens Legacy.	165
Recursos del proyecto Relecturas	167
Conclusiones y reflexiones	167
Referencias bibliográficas.	168
Sobre las coordinadoras.	173

‘Aula feminista’ como espacio dialógico docente desde un enfoque transdisciplinar

Este libro recopila el desarrollo de experiencias centradas en la formación feminista del futuro profesorado en todos los niveles de enseñanza: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y educación superior.

De tal manera, para reflexionar y reflejar sobre esas aulas feministas, se presenta una obra en torno a tres ejes principales: Aulas feministas para la educación ciudadana democrática, Aulas feministas para la educación superior y Aulas feministas desde la educación histórico-artística. A lo largo de once capítulos, distribuidos en estos tres bloques, proponemos un compromiso firme con la creación y la multiplicidad de aulas feministas en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas. Este trabajo conjunto tiene el propósito de que nuestro alumnado, como futuro profesorado, sea consciente de que la educación es el lugar desde donde generar sociedades igualitarias, pacíficas, equitativas y justas.

Partiendo de los planteamientos teóricos y experiencias de bell hooks, nos proponemos generar ‘aulas feministas’ como espacios dialógicos docentes sobre cuestiones sociales candentes desde la perspectiva de género a través del análisis y la producción de narrativas transmediales. Así pues, el presente libro, a lo largo de sus diferentes capítulos, nos acerca hacia ‘aulas feministas’ desde diferentes etapas educativas, desde diferentes disciplinas, desde diferentes feminismos, contextos geográficos...; evidenciando la importancia de la diversidad y un compromiso feminista común de docentes comprometidas con la igualdad, la equidad y la justicia social, desde el desarrollo del pensamiento crítico-creativo.

